
Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
(Coordinadora)

La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores

Un estudio de representaciones sociales

FFL



Pedagogía



UNAM





LA REFORMA EDUCATIVA 2013
VISTA POR SUS ACTORES

Un estudio de representaciones sociales





Serie Pedagogía

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Coordinadora

LA REFORMA EDUCATIVA 2013 VISTA POR SUS ACTORES

Un estudio de representaciones sociales





FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales se realizó con recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Proyecto Conacyt: 220691: "La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales".

Primera edición: 2018
Julio de 2018

Avenida Universidad 3000, colonia Universidad
Nacional Autónoma de México, C. U.,
Delegación Coyoacán, C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN 978-607-30-0540-1

Editado y producido en México

LA REFORMA EDUCATIVA 2013 VISTA POR SUS ACTORES

Un estudio de representaciones sociales



CONTENIDO AUDIOVISUAL
CLICK EN EL RECUADRO

TAMBIÉN PUEDES ACCEDER VÍA QR



https://youtu.be/eDa7WbyuOsU

Contenido interactivo

[Para regresar a este Contenido interactivo dar *click* en la flecha]

Este libro está dedicado a los maestros de educación básica, pues
a pesar de la mala imagen que se difunde de ellos,
están convencidos y comprometidos con la enseñanza.

Agradecimientos

Este libro fue posible gracias al apoyo institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y al financiamiento que otorgó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología con el proyecto de ciencia básica titulado *La reforma educativa vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales* (número 220691), del cual deriva el presente libro. Sin todo el sustento que otorgaron estas dos instituciones hubiera sido muy difícil concretar esta obra.

En la elaboración y conclusión del libro participaron muchas personas a las que les estoy infinitamente agradecida. Sin duda la generosidad de estudiantes normalistas, maestros, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos que decidieron conceder las entrevistas son el cimiento de esta obra. Espero no defraudar la confianza que depositaron en el proyecto y, sobre todo, confío que en este libro se dé cuenta de su mirada respecto de la Reforma Educativa 2013, y de las trascendentes implicaciones que tiene para su vida profesional y personal.

En el proyecto de investigación colaboraron varias académicas, por más de tres años, asistiendo a seminarios, revisando los instrumentos de obtención de información, aportando conocimientos para el análisis de material empírico y discutiendo las versiones finales de cada uno de los capítulos. Estoy muy agradecida por su participación y acompañamiento: Catalina Inclán, Catalina Gutiérrez, Olivia Mireles y Silvia Gutiérrez. Gracias por su amistad, apoyo y ejemplo de vida.

En el proyecto participaron estudiantes de servicio social, becarias y estudiantes de posgrado. Sin su diálogo y trabajo técnico el libro hubiera tardado muchos años más. Gracias a Carolina Harte,

Verónica Luna, Lizbeth Pérez, Karla Rangel, Esmeralda Ramírez, Laura Ruiz y Laura Elena Estrada.

Las participantes del proyecto de investigación contactaron a muchos de los actores entrevistados. No obstante, personas interesadas porque se diera voz al personal docente nos presentaron a estudiantes normalistas, maestros, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos. Reconozco mucho el interés y la sensibilidad de Laura Mercado, Teresa Verónica Pérez, Adrián Pérez y María Valencia.

El germen de este libro deriva del diálogo en el seminario de didáctica de Ángel Díaz Barriga, por su mirada aguda y comprensiva del gremio magisterial. La osadía para acometerlo se la debo a Patricia Ducoing.

Agradezco enormemente al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación por facilitarnos un espacio físico donde se realizaron los seminarios de investigación. A Tere Cortés, miembro fundamental de la secretaría administrativa de la Facultad de Filosofía y Letras, le ofrezco mi reconocimiento por la atenta ayuda a todo lo relacionado con el proyecto y el libro. Ella es la verdadera responsable de que esta empresa caminara. La edición la debo al maestro Juan Carlos Cruz Elorza de la Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras y a la maestra Dánae Montero Alejandri.

A mi compañero y cómplice Enrique Saldaña por su apoyo incondicional en mi vida académica.

A mi querido barrio de Portales.

Yazmín Cuevas

Introducción

Yazmín Cuevas*

Esta obra forma parte de los resultados del proyecto de investigación *La reforma educativa vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales,* el cual tuvo el propósito de develar las interpretaciones que construyen diferentes actores educativos de la Reforma 2013. Para el desarrollo del proyecto participaron académicos y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y contó con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Los primeros resultados de la investigación fueron publicados en el libro *Reforma educativa 2013. Evaluación, política y actores,*[1] en el que se discutieron ampliamente los conceptos de reforma educativa y evaluación docente, los antecedentes internacionales y nacionales que dan lugar a esta política educativa, el contenido de la Reforma 2013 y las representaciones sociales que han elaborado algunos actores como los maestros, sociedad civil y comunicadores.

Por lo anterior, más que analizar la Reforma Educativa 2013 y sus leyes secundarias, en el presente análisis se revelan las miradas que elaboran los actores que están implicados con este cambio legal a saber: estudiantes normalistas, maestros, directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos, el poder ejecutivo —representado por Enrique Peña Nieto— y la sociedad civil —a través de Mexicanos Primero—. Cada capítulo aborda las características

* Responsable técnica del proyecto La Reforma Educativa vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales (CONACYT 220691). Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

[1] Yazmín Cuevas, *Reforma Educativa 2013. Evaluación, política y actores.*

particulares de los actores en cuestión y se formulan referentes contextuales, conceptuales y metodológicos pertinentes y específicos. Sin embargo, el proyecto de investigación del cual deriva el libro partió de una problemática de estudio, un marco de referencia y metodología en común que se construyó a lo largo de tres años. En los siguientes apartados se presentarán las líneas centrales de la investigación.

Reforma Educativa 2013, actores y sus visiones. Problemática de investigación

A finales de diciembre de 2012 el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto anunció una Reforma Educativa que fue aceptada por el poder legislativo el 25 de febrero de 2013; el 11 de septiembre del mismo año aparecieron sus dos leyes secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE). El principal elemento de esta reforma conocida como Reforma 2013 fue asegurar la calidad de la educación básica y media superior. Para cumplir este fin se consideró a la evaluación del sistema educativo y, especialmente, el desempeño docente. En este libro se atiende únicamente a la educación primaria.

Una de las modificaciones más significativas de la Reforma fue la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), cuyo objetivo ha sido regular los procesos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento del personal docente a través de la evaluación del desempeño. Para Alejandra Schulmeyer[2] "la evaluación del desempeño docente comprende la medición y valoración tanto de la actuación como idoneidad del docente". Así, la Reforma presentó una propuesta dirigida a la verificación de la suficiencia de funciones del

[2] Alejandra Schulmeyer, "Estado actual de la evaluación docente en 13 países de América Latina", p. 41.

personal docente, con un rasgo particular: únicamente se considera el mérito individual como elemento de evaluación[3] y se deja de lado la interacción de los actores educativos con otros aspectos como la escuela, la comunidad, la familia y la sociedad misma, que influyen y condicionan la práctica profesional de maestros y directivos.

Para las autoridades el SPD responde a la necesidad del sistema educativo por clarificar y regular los procesos de ingreso a la docencia, promoción a puestos directivos, permanencia en el servicio y asignación de reconocimientos de índole económica de todo el personal docente.[4] Para Teresa Bracho y Margarita Zorrilla[5] "estamos ante una reforma que busca un cambio en las prácticas educativas de docentes, directivos, mandos medios y superiores, en donde gobiernos, sociedad civil y el propio INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] tengan que definir de manera innovadora el modo en que el sistema tiene que reorganizarse para alcanzar la misión en el marco de la ley".

Así, es evidente que las autoridades educativas tienen el propósito de modificar las prácticas del personal docente con la Reforma. Sin embargo, uno de los riesgos que advierten los especialistas es que las autoridades presentan a la reforma como un elemento de ruptura con las prácticas y los procesos que los diferentes actores han tenido en el pasado, los responsables consideran que de manera automática se sustituirán las antiguas prácticas por las nuevas. En este sentido, una de las preocupaciones principales es entonces matizar los cambios que se proponen en relación con las singularidades históricas, culturales y profesionales del gremio docente mexicano, dado que no se puede ignorar que por más de setenta años el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con aprobación de diferentes gobiernos y desde luego de la Secretaría de Educación Pública (SEP), reguló la carrera del

[3] Teresa Bracho y Margarita Zorrilla, "Perspectiva de un gran reto".

[4] *Idem.*

[5] *Ibid.*, p. 37.

personal docente. Estudiantes normalistas, docentes, directores, supervisores y ATP (Asesores Técnicos Pedagógicos) están habituados a la relación entre estas dos instancias para la asignación de plazas y promociones de puesto. Un elemento nodal de esta relación es que hasta antes de esta Reforma al docente que ingresaba a la educación primaria se le asignaba una plaza que después de seis meses se convertía en su propiedad. La Reforma Educativa 2013 modificó este principio, sin duda uno de los aspectos más controvertidos para el magisterio.

Ahora bien, esta Reforma es amplia dado que regula la carrera docente de cuatro figuras escolares (maestros, directores, supervisores y ATP), de diferentes niveles educativos con funciones distintas, por lo cual sería poco serio hacer una generalización para tratar conceptualmente a todo el personal docente. En este sentido sólo se atiende a la Reforma Educativa 2013 para las figuras de la educación primaria.

En esta obra se sostiene que es un error entender la Reforma como ruptura con las prácticas de los diferentes actores que participan en la institución escolar, sino que debe vérsele como un desafío que supone cambios trascendentales y retos importantes cuyos resultados no necesariamente serán los esperados.

J. Stephen Ball[6] apunta que las políticas educativas tienen un ciclo que está condicionado por el tamaño de los sistemas educativos, la regulación del personal docente, los contextos socioculturales y la historia propia de cada sistema. El ciclo de las políticas comprende desde la presentación de recomendaciones internacionales a los gobiernos en materia de educación, la recontextualización que hacen los Estados de esas sugerencias concretadas en reformas y programas educativos, y la traducción que elaboran los actores educativos de tales medidas y sobre las cuales establecen estrategias de aplicación. Entonces, el interés ahora es situar la

[6] J. Stephen Ball, *Global education inc: New Policy Network and Neo-liberal Imaginary*.

interpretación que hacen los actores de la Reforma 2013, ya que de acuerdo con Norman Long[7] "es esencial, al considerar el estudio del actor como un ser social que genera acciones emergentes en la realidad que se le presenta".

La incorporación de una nueva reforma evidentemente va a modificar los procesos y las prácticas educativas, pero no de forma homogénea. El lugar y la función que desempeñan los actores escolares forma parte de la institución escolar y marca caminos particulares a las reformas educativas.

Para Antonio Viñao[8] en las reformas educativas "se producen fenómenos de hibridación, adaptación, reinterpretación, ritualización, formalismo, burocratización, resistencia, no aplicación, oposición abierta, deformación". Estas consecuencias merecen ser estudiadas, dado que será lo que lleve a su aplicación. Respecto de la Reforma Educativa 2013, desde su anuncio a finales de 2012, se han presentado valoraciones en términos absolutos y maniqueos. Con todo, para el investigador el estudio de una reforma de este cariz va más allá de manifestar opiniones a favor o en contra, o señalar si es positiva o negativa, porque las implicaciones que ejerce en los diferentes actores son particulares. De esta manera se reconoce que las intervenciones de carácter externo en el mundo de los actores, como la Reforma 2013, penetran en sus modos de vida, pero no de manera mecánica ni automática. En este sentido es indispensable atender con solidez teórica y metodológica cada una de las visiones que se construyen para indagar sus alcances, limitaciones y paradojas.

En resumen, a lo largo de este estudio se atenderán las siguientes preguntas: ¿cuáles son las visiones que construyen los actores educativos de la Reforma 2013?, ¿qué implicaciones representa la Reforma para los actores involucrados?, y ¿qué acciones particulares despliegan ante la misma?

[7] Norman Long, *Sociología del desarrollo: Una perspectiva centrada en el actor*, p. 49.

[8] Antonio Viñao, "El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades", p. 47.

Representaciones sociales. Referencia de la investigación

Se recurrió a la teoría de las representaciones sociales por la pertinencia que ofrece a la problemática de estudio. Para Denise Jodelet[9] el ser humano no acepta de manera automática las situaciones, cambios y hechos que se le presentan; por el contrario, para comprender, manejar y afrontar las novedades, las personas comparten su mundo con otros y se apoyan en ellos, a veces en la convergencia, en ocasiones en el conflicto. En este proceso de comprensión que se da en la vida cotidiana es que se construyen representaciones sociales, ya que éstas orientan las maneras de nombrar y definir los aspectos controversiales de la realidad.

Serge Moscovici[10] señala que es a través de los años, con el desarrollo de trabajos empíricos, que se han constituido conceptualizaciones más completas y concretas sobre representación social. En este apartado se pretende delinear las características conceptuales y operacionales de las representaciones sociales a partir la postura sociogenética de la teoría.[11] De acuerdo con Patrick Rateau[12] esta posición "se adhiere al estudio descriptivo de las representaciones sociales en cuanto a sistemas de significado que expresan la relación que los individuos y grupos mantienen con su medio. Hace énfasis en la importancia que se debe conceder al lenguaje y al discurso porque considera que en las interacciones y

[9] Denise Jodelet, "Représentations sociales: un domaine en expansion".

[10] Serge Moscovici, "Notas hacia una descripción de la representación social".

[11] De acuerdo con María Banchs, "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales" y Patrick Rateau, Representaciones sociales. "Un estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas", las representaciones sociales son una teoría y un enfoque metodológico que marcan posiciones epistemológicas distintas. Banchs indica que hay dos enfoques denominados procesual y estructural. Por su parte Rateau clasifica tres modelos metodológicos: el sociogenético, el sociodinámico y el estructural.

[12] P. Rateau, "Representaciones sociales. Un estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas", p. 504.

en el espacio público se forjan representaciones sociales". En otras palabras, se privilegia al contexto sociocultural como elemento angular en la elaboración de representaciones sociales.

En relación con los contornos conceptuales se considera que una representación social es un conjunto de conocimientos, actitudes y creencias concernientes a un objeto dado que elabora un grupo para asimilar e interpretar los sucesos u objetos desconocidos.[13] Comprende los saberes, las tomas de posición, la aplicación de valores y las prescripciones normativas.[14] Se puede decir que las representaciones sociales poseen cuatro características:[15]

- Son conocimientos de sentido común organizados, compuestos de elementos que tienen vínculos interdependientes al grado de conformarse como significados para la interpretación de la realidad social.
- Es un conjunto de significados, opiniones, valoraciones y creencias compartidas por un mismo grupo social. En este sentido Serge Moscovici[16] apunta que "una representación es constitutiva en la medida que selecciona y relaciona personas, objetos, de tal manera como para comunicar y actuar de acuerdo con los conceptos e imágenes compartidas".
- Son producciones colectivas porque se crean y recrean mediante el proceso de comunicación. Una representación constituye la adhesión y la participación en grupo.[17] La inscripción social —lugar que ocupa el actor y su grupo en determinada escala social y las prácticas que despliega de acuerdo con las normas institucionales— tiene alta injerencia en la conformación y contenido de las representaciones sociales.

[13] S. Moscovici, *op. cit*.

[14] Clause Flament y Michel-Louis Rouquette, *Anatomie des idées ordinaires. Commentétudier les représentations sociales*.

[15] P. Rateau, *op. cit*.

[16] S. Moscovici, *op. cit*., p. 92.

[17] D. Jodelet, *op. cit*.

- Un conjunto sistematizado de conocimientos de sentido común socialmente útil, porque por un lado permite a los grupos y actores asimilar la realidad social, y por otro, orienta las prácticas de las personas. Para Patrick Rateau[18] "las representaciones sociales proporcionan criterios para la evaluación del medio social que permiten determinar, justificar y legitimar ciertas conductas".

En esta obra se asume que las representaciones sociales son conocimientos de sentido común altamente organizados que actúan como sistemas de interpretación para los actores y les permite asimilar, valorar y orientar sus prácticas en torno a sucesos u objetos que les resultan relevantes. Este sistema de interpretación descansa sobre las condiciones sociales, históricas y culturales donde se encuentra inserto el sujeto y su grupo.

Una representación social es elaborada por un sujeto social que está situado en un contexto histórico y cultural que despliega interacciones y tiene pertenencia a un grupo social.[19] Es de algo o alguien, un objeto que puede ser humano, social o material[20] y que provoca alteración, discusión y debate entre los sujetos. En esta investigación se identificó que el objeto de representación fue la Reforma Educativa 2013, ya que tiene una amplia implicación en las prácticas de los actores educativos. Los constructores de representación social son estudiantes normalistas, maestros, directores, supervisores, ATP, todos de educación primaria de la Ciudad de México, así como el presidente Enrique Peña Nieto y Mexicanos Primero. Las condiciones sociales de estos los lleva a elaborar representaciones sociales particulares.

[18] P. Rateau, *op. cit.*, p. 501.

[19] D. Jodelet, "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales".

[20] D. Jodelet, "Représentations sociales: un domaine en expansion".

Los contornos operacionales de las representaciones sociales comprenden los campos en los que se organiza una representación y los procesos que le dan forma. Los campos son la información, el campo de representación y el campo de actitud. De acuerdo con Serge Moscovici[21] el campo de información "se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social". Así, en la sociedad circulan numerosas informaciones sobre diferentes cuestiones, por medio de la televisión, prensa escrita, libros, internet y la comunicación. Dependiendo de los problemas cotidianos que se le presentan al actor, éste selecciona una parte de la información que está disponible sobre el objeto de su interés. Es importante considerar que cada actor, en función del rol social que desempeña, el contexto social en el que vive y la cultura que le rodea accede a la información de diferentes maneras. El campo de representación según Serge Moscovici[22] "nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación". Estos significados pueden ser diversos: juicios, valoraciones, aserciones, tipologías, elementos culturales.[23] La imagen que se elabora del objeto de representación permite hacerlo manejable. La actitud para Moscovici[24] "acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de representación global". Es una expresión evaluativa relativa al objeto de representación, lo que provoca un conjunto de reacciones emocionales. Es decir, a partir de la información que tiene el actor y los significados que le son atribuidos al objeto se adoptan posturas y se ejercen acciones.

Los procesos mediante los cuales se conforman las representaciones sociales son: la objetivación y el anclaje.[25] El proceso de obje-

[21] S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, p. 45.

[22] *Ibid*., p. 46.

[23] D. Jodelet, "Représentations sociales: un domaine en expansion".

[24] S. Moscovici, *ibid*., p. 47.

[25] S. Moscovici, *op. cit*.

tivación consiste en la selección arbitraria de información que hace el sujeto sobre el objeto de representación (datos oficiales, conversaciones cotidianas, medios de comunicación masiva). Estos elementos de información son descontextualizados por los sujetos para ser relacionados con otros existentes en la estructura de ideas prevalecientes, así se forma una imagen del objeto de representación.[26]

Por su parte, el proceso de anclaje se compone por el enraizamiento en el sistema de pensamiento del sujeto, donde al asignarse un nuevo sentido al objeto de representación se emplea para explicar la realidad social. Es decir, el anclaje comprende la manera en que las nuevas informaciones son integradas y trasformadas en un conjunto de conocimientos sociales establecidos disponibles para interpretar la realidad y actuar en ella.[27] Se puede decir que tanto los campos en los que se organiza una representación como los procesos tienen puntos de contacto. De ahí se identifica que los campos de información y representación tienen elementos similares con el proceso de objetivación. Lo cierto es que tanto los campos como los procesos de la teoría son dispositivos analíticos que posibilitan la indagación del contenido de las representaciones sociales.

Para cerrar este apartado, se afirma que el análisis de representaciones sociales lleva a ahondar en las visiones del mundo, conocer las formas de conocimiento de sentido común e identificar la relación entre los actores y sus interacciones sociales.

Metodología del estudio

Para llevar a cabo esta investigación se conformó un equipo de trabajo con académicos de diferentes universidades y estudiantes de licenciatura y posgrado. Esto debido a dos razones: la primera es que la construcción de conocimiento demanda la interlocución

[26] D. Jodelet, *Folies et représentations sociales.*

[27] *Idem.*

con diferentes miradas teóricas y metodológicas y, puesto que es difícil desarrollar esta tarea en solitud se requiere de la participación de colegas que nutran los estudios emprendidos; la segunda razón fue la amplitud del objeto de estudio. Como se ha señalado, la Reforma Educativa regula a diferentes figuras con funciones y trayectorias distintas, por lo que fue necesario conformar un equipo que apoyara en la realización de trabajo de campo y en el análisis del material empírico. Sin esta plataforma hubiera sido muy difícil concretar la investigación.

Ahora bien, se consideró que la metodología pertinente para el abordaje del objeto de estudio era el enfoque cualitativo, ya que permite acercarse al objeto de estudio en su complejidad y totalidad del contexto cotidiano[28] y se ocupa de conocer las maneras de actuar y de pensar de las personas y los grupos.[29] Entonces, este enfoque atiende a la comprensión de los diferentes puntos de vista de los actores con relación a su entorno social y cultural. En este sentido, Colin Lankshear y Michele Knobel[30] recomiendan contemplar el reconocimiento de "los contextos los cuales implican tomar en cuenta la historia, la política, los usos del lenguaje, los participantes en un acontecimiento particular".

Una vez que se asumió el enfoque metodológico continuó la tarea de la discusión contextual y conceptual de la Reforma Educativa 2013, y la teoría de las representaciones sociales, con dos propósitos: determinar los actores que serían estudiados y construir los ejes de análisis para elaborar los instrumentos de recolección empírica.

Se determinó que los actores seleccionados para este estudio serían: estudiantes normalistas, docentes, directores, supervisores, ATP, de educación primaria, porque las modificaciones que propone

[28] Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa*.

[29] D. Jodelet, "Aperçu sur les méthodologies qualitatives".

[30] Colin Lankshear y Michele Knobel, "Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa", p. 14.

la Reforma 2013 trastocan sus condiciones de ingreso y permanencia en el magisterio. Además, se decidió que estos actores tendrían que laborar en la Ciudad México, puesto que cada estado tiene relaciones particulares con el SNTE, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación e incluso con los gobiernos en turno, lo cual demanda tratamientos metodológicos particulares. También se estableció que era relevante acercarse a las representaciones sociales de actores que proyectaban una visión positiva de la Reforma 2013, por lo que se eligió a Enrique Peña Nieto, presidente y vocero del aparato ejecutivo, y a la organización civil Mexicanos Primero.

Sobre la construcción de los ejes de análisis de la investigación, se entiende que son constructos de orden teórico-metodológico y fungen como soporte de indagación del objeto de estudio. Mediante estos ejes es posible acercarse a las representaciones sociales de la Reforma 2013 que construyen los actores. A continuación, se describen brevemente los ejes de análisis que sustentaron la investigación:

- *Cultura de ingreso y promoción en el magisterio*: son los principios, las normas, las pautas y las prácticas sedimentadas, mediante las cuales estudiantes normalistas, docentes, directores, supervisores y ATP se incorporaban al magisterio, se promovían y obtenían su plaza hasta antes de la Reforma 2013. Generalmente esto se expresaba a manera de tradiciones, regularidades y reglas no necesariamente explícitas. Éstas se transmitían de generación en generación a tal punto que los nuevos maestros las conocían, aprehendían y se adaptaban a ellas para transitar por el magisterio.
- *Experiencias previas de evaluación docente*: se constituye por la relación social que establecen los actores con respecto a la evaluación docente. En ésta interviene la subjetividad y es una construcción social que le permite al maestro, directivo o estudiante normalista, desenvolverse frente a la evaluación

docente que se ha dado en el magisterio a través de Programas como Carrera Magisterial o Evaluación Universal, o bien en evaluaciones estandarizadas a alumnos, como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Asimismo, se consideraron las nociones y conceptos que tenía el personal docente sobre la evaluación (en un sentido amplio).

- *Condiciones de producción de las representaciones sociales*: las representaciones sociales no son neutras. Al ser construidas socialmente se conforman a partir de la singularidad del actor y desde el lugar que ocupa en el mundo, donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento de sentido común. Se reconoce que tanto los estudiantes normalistas, como maestros, directores, supervisores y ATP, tienen una formación particular y una trayectoria en el magisterio, con una dimensión personal y profesional. Así, las condiciones de producción se conforman por aspectos de orden social, institucional, histórico y profesional de los actores que dan lugar a la elaboración de representaciones sociales.
- *Campo información*: comprende los conocimientos que teníanlos actores sobre el objeto de representación: los medios por los cuales tuvieron contacto con éste y las fuentes que han consultado al respecto, los elementos que resultan relevantes sobre tal objeto.
- *Campo de representación*: abarca los significados que se le asignan al objeto de representación,[31] los cuales se ordenan y jerarquizan de acuerdo con el contenido de la representación.
- *Campo de actitud*: a partir de la información que tiene el grupo y los significados que le son atribuidos a la Reforma 2013 se adoptan posturas, emiten valoraciones y se expresan orientaciones de acción.

[31] D. Jodelet, "Représentations sociales: un domaine en expansion".

Una vez que se acuñaron los ejes de análisis se procedió a diseñar los instrumentos de recuperación del material empírico. Se optó por cuestionario cerrado y entrevista semiestructurada. El primero es un instrumento que permitió recolectar información muy definida con relación a los ejes de análisis de cultura de ingreso al magisterio y condiciones de producción de representaciones sociales; la entrevista semiestructurada posibilitó acceder al universo del pensamiento y de representación de los actores.[32] El guion se elaboró con base en los ejes de análisis de cultura de ingreso al magisterio, experiencias previas de evaluación docente, condiciones de producción de representaciones sociales, campo de información, campo de representación y campo de actitud. Se diseñaron cinco cuestionarios y cinco guiones de entrevista, uno por cada actor. Todos los instrumentos fueron probados y se realizaron los ajustes pertinentes.

El trabajo de campo se realizó de junio de 2015 a noviembre de 2016, momento de tensión para el magisterio, la SEP y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ya que fue el período de puesta en marcha de las evaluaciones del desempeño para el ingreso, la promoción y la permanencia. En diferentes momentos hubo protestas de organizaciones como la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación); la aplicación de evaluaciones se dio con presencia de la policía y los procesos de evaluación del desempeño eran poco claros para el personal docente.[33] A pesar de este entorno, los actores que participaron en la investigación mostraron una gran apertura para conceder las entrevistas y contestar los cuestionarios. Entrar en contacto con los actores fue posible gracias a la generosidad, disposición y participación de colegas de Escuelas Normales, profesores de educación

[32] D. Jodelet, "Aperçu sur les méthodologies qualitatives".

[33] Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con docentes que participaron en la primera evaluación del desempeño.*

superior y docentes que se encontraban estudiando en el posgrado de pedagogía en la UNAM.

En esta investigación participaron en total 57 actores:

- 16 estudiantes normalistas
- 15 maestros
- 11 directores
- nueve supervisores
- seis ATP

Para el proceso de análisis del material empírico los cuestionarios cerrados fueron sistematizados en una base de datos y las entrevistas fueron transcritas en su totalidad. En estos dos procesos la participación de los estudiantes de licenciatura y posgrado fue invaluable, tratándose de un trabajo arduo y que requiere meticulosidad. Debido a las singularidades de las figuras educativas seleccionadas se tomó la decisión de que cada integrante del equipo se encargaría del análisis de un actor, con la finalidad de considerar las implicaciones específicas que la Reforma 2013 planteaba y los elementos que conformaban la representación social, por lo que en los diferentes capítulos de este libro se describe el proceso de interpretación que se siguió.

Ahora bien, para analizar la representación social de la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto y Mexicanos Primero el camino metodológico fue diferente, debido a que lo que se pretendía analizar eran los discursos políticos. Para acercarse al carácter del representante del ejecutivo se optó por el discurso de presentación de la Iniciativa de Decreto de Reforma Educativa emitido el 10 de diciembre de 2012. Para Mexicanos Primero el corpus de estudio se conformó por nueve artículos de opinión publicados por esta organización a lo largo de 2013 relacionados con la Reforma. En los capítulos que tratan a estos dos actores se especifican los detalles analíticos.

Finalmente, los integrantes del equipo presentaron los reportes de los actores que les correspondieron. De manera colectiva se

realizaron recomendaciones y modificaciones para mejorar y fortalecer los textos que se concretaron en este libro.

Organización de la obra

El libro se conforma por siete capítulos que tratan las implicaciones que la Reforma Educativa 2013 plantea para los diferentes actores seleccionados, así como las elaboraciones que hacen de la política educativa en cuestión. Para ello cada trabajo hace descripciones específicas de la Reforma y su vínculo con las diferentes figuras. Se trató en la medida de lo posible evitar la repetición de fechas, datos y contenidos, en algunos casos fue imprescindible reiterar ciertas informaciones en común como referencias que permitieron dimensionar el alcance de la Reforma 2013.

El capítulo I "Enrique Peña Nieto y la Iniciativa de Decreto de Reforma Educativa. Argumentos para legitimar su aprobación", a través de la propuesta de análisis argumentativo de Jean-Blaise Grize[34] se revisa el discurso de presentación de Iniciativa de Decreto de Reforma (IDRE) que emitió el presidente de la república el 10 de diciembre de 2012 y que marcó el arranque de la Reforma 2013. En ese documento se trazaron sus propósitos, pautas de acción y representaciones de la medida legal. En este capítulo las autoras describen las condiciones de producción del discurso que se concentraron en tres puntos: la relación del SNTE con la SEP en materia de regulación del magisterio, las tendencias internacionales y nacionales en evaluación docente y los propósitos del pacto por México del cual derivó la Reforma. Con estas condiciones de producción se encontró que la representación social de Reforma Educativa que construyó Enrique Peña Nieto es de una política que responde a las demandas de la sociedad por tener una educación

[34] Jean-Blaise Grize, "Logique naturelle et representations sociales".

de calidad y la evaluación de desempeño es el mecanismo idóneo para constatar que maestros y directivos cumplen con los criterios para lograr la calidad educativa anhelada.

El capítulo II denominado "La Reforma Educativa en *Mexicanos Primero*. Nuevos actores y viejas miradas", indaga la representación social que circuló esta organización civil y cuyos miembros pertenecen a la clase empresarial del país. Mexicanos Primero se ha dedicado a generar estudios sobre el estado de la educación básica y sus resultados han tenido una presencia significativa en medios de comunicación masiva. La autora hace uso de las aportaciones de John B. Thompson,[35] con el análisis de construcción simbólica, para revisar nueve artículos de opinión que fueron publicados en el blog de la organización entre diciembre de 2012 y agosto de 2013. Se habló de la representación social que tiene Mexicanos Primero sobre la Reforma y que es altamente positiva para la educación básica mexicana debido a la propuesta de regulación del personal docente a través de la evaluación del desempeño. La autora destaca que esta organización no cuestiona la Reforma, de hecho, tal parece que ocupa el papel de vocero oficial de ésta.

El capítulo III "Los estudiantes normalistas frente a la Reforma Educativa 2013: la competencia por una plaza docente", los autores hacen una revisión de la noción de estudiante normalista, su tradición en la formación profesional y los cambios que presenta a este actor la Reforma. Este capítulo aborda la relación entre identidad y representación social, ya que se encontró que los estudiantes entrevistados tenían una identificación con su formación profesional, la Escuela Normal y la vocación docente. La representación de Reforma 2013 para los estudiantes normalistas es de un proceso injusto para el ingreso a la docencia, lo que lleva a que luchen por una plaza de maestro con egresados de otras profesiones que carecen de conocimientos especializados en enseñanza.

[35] John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*.

El capítulo IV "Docentes y Reforma: despido y evaluación injusta", hace un análisis de las representaciones sociales de maestros a partir de *thematas*, entendidos como una suerte de términos sedimentados en el pensamiento de sentido común de los actores que éstos emplean para dar sentido a los sucesos u objetos controvertidos que se presentan en su vida cotidiana. La autora encontró dos representaciones sociales de Reforma Educativa concatenadas entre sí, una que hace alusión a que esta política educativa es vista por los maestros como un elemento de ruptura entre sus condiciones de contratación que tenían con la propiedad de su plaza y con el despido que plantea la nueva regulación, o sea que el elemento que lleva al despojo de sus condiciones laborales es la evaluación de desempeño docente; la otra representación se construye en torno a este tipo de evaluación, que para los maestros es una examinación para conocer el nivel de conocimientos que tienen pero que invisibiliza la parte más importante del proceso de enseñanza: la práctica docente.

El capítulo V "Los directores escolares y la Reforma Educativa 2013. Desestabilización laboral, preparación y nuevas relaciones", utiliza los procesos de objetivación y anclaje de la teoría de las representaciones sociales. Así, se identifican los rasgos personales, profesionales y laborales de los directores entrevistados. El ingrediente que destaca es que estos actores son los responsables de sostener financieramente a sus familias, por lo que la Reforma Educativa representa la merma de sus condiciones laborales y, en su dimensión personal, pone en peligro su papel de proveedores económicos para hijos, parejas y padres. La cualidad de esta política es que produce miedo por las consecuencias que tiene la evaluación para terminar con la permanencia. Los directores, a fin de confrontar estos cambios establecen pautas de acción para aprobar la evaluación. Acreditar la permanencia en la función es la finalidad, por lo que la Reforma se vuelve, a la vista de los directores, como un requisito burocrático.

El capítulo VI "La Reforma Educativa 2013 una moda sexenal. Supervisores de educación primaria", hace una caracterización de

esta figura escolar, que se ha distinguido por ejercer una función de vigilancia del cumplimiento de la norma escolar. El supervisor ocupa el puesto más alto dentro del sector de educación primaria. Por una parte, la SEP señala que esta figura tiene el privilegio de conocer y hacer seguimiento al trabajo de maestros, directores y ATP. Las autoras muestran que la representación social de la Reforma 2013 es una moda sexenal de orden laboral y administrativa. Como todo proyecto de cada gobierno, para los supervisores, esta Reforma es pasajera y únicamente lleva al desperdicio de recursos. Los supervisores valoran positivamente la evaluación del desempeño docente dirigida a maestros y directores, no así la evaluación de permanencia que a ellos se les impone. Los entrevistados afirmaron que implementarán la Reforma porque es parte de sus funciones, pero apuntaron que es una política cosmética que provocará pocos cambios en la educación primaria.

El capítulo VII "El Asesor Técnico Pedagógico en la Reforma 2013: encuentros y distancias", es el único que no emplea el dispositivo teórico-metodológico de representaciones sociales, ya que esta figura, por su historia, no se agrupa como un colectivo y altamente organizado, elemento indispensable para la construcción de representaciones sociales. Sin embargo, en esta investigación era importante documentar cómo es vista la Reforma por sus actores. Así, este capítulo hace un análisis del origen y desarrollo de esta figura, que ha sido accidentado y poco estructurado. Los ATP han hecho labores de apoyo a la docencia, dirección y supervisión escolar pero nunca se normó su perfil ni funciones. La Reforma 2013 reconoce jurídicamente a los ATP y en el capítulo se hace una revisión de estos planteamientos. Además, con el análisis de entrevistas se ubicó cómo se ingresaba a esta función, la experiencia en la actividad de apoyo pedagógico y la valoración que hacen de la Reforma y sus procesos.

Para cerrar este apartado se invita a los lectores al análisis detallado de cada uno de los capítulos para que identifiquen los diferentes ángulos en los que es representada la Reforma 2013. Se

espera que, con este libro, se abone a enfatizar que la educación básica, el magisterio y la Reforma Educativa 2013 son términos bastante amplios que aglutinan una serie de matices los cuales dependen de los actores, las normas y la estructura del sistema escolar. Así, no es que todo el gremio docente se oponga a la Reforma, por el contrario, dependiendo de la función que desempeñan cada una de las figuras miran debilidades y cualidades a la media legal. Por ejemplo, ninguno de los participantes de este estudio se opuso a la evaluación ya que entiende que es un aspecto necesario y altamente benéfico para la mejora de prácticas docentes y de gestión. O bien, todos los entrevistados valoraron positivamente la evaluación de desempeño para la promoción a puestos directivos. Quizá el elemento en que estuvieron en desacuerdo fue la generalización que hace la Reforma 2013 sobre la docencia, gestión y asesoría pedagógica porque éstas se desarrollan en consideración del contexto escolar. Para los estudiantes normalistas, maestros, directores, supervisores y ATP la Reforma Educativa 2013 reconoce poco las singularidades de las prácticas de enseñanza y gestión.

I. Enrique Peña Nieto y la Iniciativa de Decreto de Reforma Educativa. Argumentos para legitimar su aprobación

Silvia Gutiérrez Vidrio*
Yazmín Cuevas Cajiga**

> Todo enunciado trata de actuar sobre su destinatario, sobre el otro, trata de transformar su sistema de pensamiento. Todo enunciado obliga e incita al otro a creer, a ver, a hacer de forma diferente.[1]

El 10 de diciembre de 2012, Enrique Peña Nieto como presidente de la república emitió la *Iniciativa de Decreto de Reforma Educativa*[2] ante el poder legislativo, medios de comunicación, la secretaría general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la sociedad civil. En este discurso se planteó que la Reforma consistiría en modificaciones a los artículos tercero y 73 constitucionales, la aparición de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)[3] y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).[4]

Generalmente, cuando se presenta una Reforma Educativa de tal envergadura se abre con un discurso donde se exponen los

* Profesora-investigadora de la UAM-Unidad Xochimilco.

** Profesora de la UNAM-Facultad de Filosofía y Letras en el Colegio de Pedagogía.

[1] Christian Plantin, *La argumentación*.

[2] Enrique Peña Nieto, *Discurso de Presentación de la Iniciativa de Reforma Educativa.*

[3] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General del Servicio Profesional Docente.*

[4] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.*

problemas que se quiere atender y se perfilan las líneas de acción que se pretenden aplicar. Este tipo de discursos, como la *Iniciativa de Decreto de Reforma Educativa* (IDRE), marcan imágenes, significados y orientaciones de acción sobre los sistemas educativos y sus actores (maestros, directores, supervisores, alumnos, padres de familia, por mencionar algunos). En este sentido Fazal Rizvi y

Bob Lingard[5] apuntan "el texto y el discurso se convierten en las principales modalidades de las relaciones sociales y cívicas de la vida política". Así, se exponen argumentos apoyados en valores socioculturales compartidos, se fija una posición en relación con determinadas situaciones, personas u objetos y se exteriorizan representaciones sociales que asignan significados y valoraciones a actores, procesos y prácticas educativas.

La IDRE, objeto de análisis de este artículo, fue emitida por un locutor, Enrique Peña Nieto, presidente de la república y representante del Estado, desde la escena donde se da el juego del poder, por lo cual es considerada un discurso político. Como en todo discurso de esta índole predomina la argumentación, dado que se presenta como un tejido de tesis, argumentos y pruebas destinados a esquematizar y teatralizar la realidad social. Además, es originario en un momento específico, dirigido a un interlocutor y tiene una finalidad concreta, de ahí que sea necesario identificar sus condiciones de enunciación, su dimensión retórica, las prácticas con las que se vincula y, sobre todo, las representaciones sociales que proyecta y sus posibles efectos de sentido.

El propósito de este capítulo es precisamente reconocer, a partir del análisis de la IDRE, la representación social que el locutor hace circular sobre la Reforma Educativa 2013; esto con el fin de dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuál es la representación social sobre la Reforma Educativa que Peña Nieto proyecta en la IDRE?, ¿cuáles son los argumentos que validan la necesidad

[5] Fazal Rizvi y Bob Lingard, *Políticas educativas en un mundo globalizado*, p. 89.

de aprobación del decreto de Reforma Educativa? ¿En qué preconstruidos de carácter cultural, social y político se apoyan los argumentos que se enuncian para la aprobación de la Reforma Educativa?

La elección de la IDRE[6] como *corpus* de estudio tiene que ver con la relevancia y trascendencia de la iniciativa. Con ésta se inauguró una modificación legal que supuso cambios trascendentales en la gestión del magisterio —como la incorporación de procesos de evaluación obligatorios al personal docente para el ingreso, la permanencia y la promoción— [7] a través de la LGSPD y la LINEE. Este discurso se ha convertido en un referente que ha conducido y orientado la implementación de la evaluación del desempeño docente del gremio magisterial. Analizar la IDRE posibilita un acercamiento a las representaciones que construyó el poder ejecutivo, dirigido por Enrique Peña Nieto, en relación con la Reforma Educativa. Esta es sumamente importante porque conlleva una serie de cambios como en la política de la calidad educativa, la evaluación del desempeño docente y la administración de puestos en el magisterio.

El capítulo está organizado en cuatro apartados. En el primero se expone la estrategia metodológica que se siguió en la investigación. En el segundo se reconstruyen las condiciones contextuales en las que fue producida la IDRE. En el tercer apartado se presenta el análisis del corpus de estudio. En el cuarto se enuncian algunas consideraciones finales.

I.1 Propuesta teórico-metodológica

En la investigación educativa mexicana los trabajos sobre representaciones sociales generalmente atienden a la mirada de

[6] E. Peña Nieto, *op. cit.*

[7] Estos mecanismos eran hasta ese momento inéditos para el gremio magisterial.

los sujetos, entendidos como actores con una pertenencia grupal,[8] por ejemplo, maestros, alumnos, padres de familia. Una vertiente poco explorada es considerar a los discursos enunciados por las autoridades educativas, la sociedad civil o bien por los medios masivos, como fuentes que proyectan y hacen circular representaciones sociales. En esta investigación se asume que quienes diseñan las políticas educativas construyen y difunden en sus discursos representaciones tanto de los actores que participan (alumnos, docentes, padres de familia) así como de los procesos que se llevan a cabo (evaluación, planes y programas de estudio), los cuales se apoyan en posiciones teóricas sobre la educación.[9]

Si bien lo que se pretende es identificar la representación social que el titular del país (Peña Nieto) proyecta, cabe señalar que el ser humano no construye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino a partir de las relaciones que establece con los miembros de su cultura y de su entorno inmediato. En este caso es un discurso consensuado con las fuerzas políticas del país; entre ellas cabe señalar la Secretaria de Educación Pública (SEP), los principales partidos políticos, los asesores de su gobierno e incluso algunos organismos internacionales[10] y la sociedad civil. Así, los discursos como la IDRE, son producto de un conjunto de actores políticos que comparten una visión de Estado y de la educación.

[8] Tomas Ibáñez, "Representaciones sociales, teoría y método".

[9] F. Rizvi y B. Lingard, *op. cit.*

[10] Sobre la influencia que han tenido los organismos internacionales, principalmente la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en el contenido de la Reforma Educativa, se recomienda revisar Yazmín Cuevas y Tiburcio Moreno, "Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana".

Para captar las representaciones sociales existen diferentes acercamientos metodológicos.[11] En este texto hemos optado por un enfoque que se centra en el estudio de la organización argumentativa y semántica del discurso[12] para evidenciar la emergencia "en situación" de las representaciones.[13] Existen diferentes enfoques para analizar la argumentación basados en concepciones teóricas que implican variados procedimientos metodológicos; en este estudio se optó por la propuesta de la lógica natural de Jean-Blaise Grize.

La lógica natural busca describir las operaciones del pensamiento que sirven para construir y organizar los contenidos, por tanto, encontrar las huellas del sujeto en los discursos. La lógica natural puede servir de fundamento para el estudio de las representaciones sociales, ya que concibe al discurso como una actividad compleja que puede ser caracterizada por cuatro aspectos: es una actividad de un sujeto locutor, hace uso de una lengua natural, tiene siempre una finalidad (trata de ejercer una acción sobre alguien más) y se desarrolla siempre en una situación determinada. [14] Estas características permiten visualizar la actividad discursiva más allá de un simple proceso de transmisión de información.

Para el análisis del *corpus* de estudio, se utilizó un esquema analítico basado en la propuesta de la lógica natural de Jean-Blaise Grize. [15] A continuación, se explican sus componentes.

[11] *Cfr.* Jean-Claude Abric, "Metodología de recolección de las representaciones sociales" y María Auxiliadora Banchs "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales".

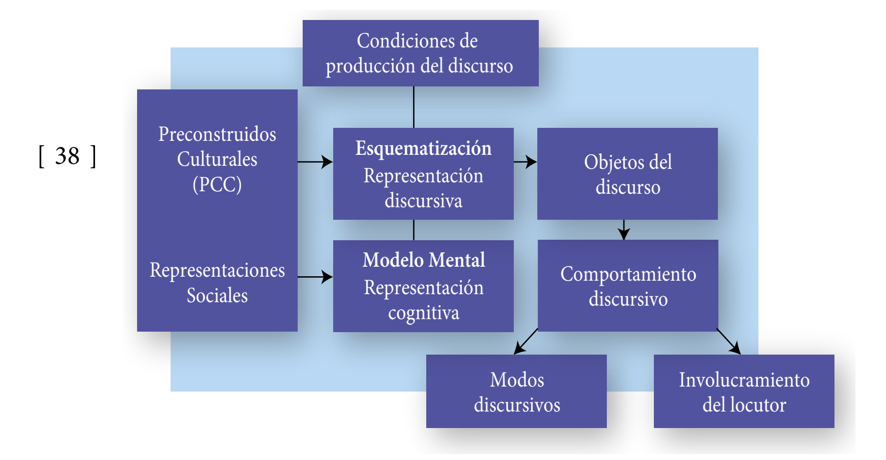
[12] Dado que las representaciones sociales no se expresan ni se observan directamente, éstas tienen que ser captadas a partir de los comportamientos verbales en general y en particular en los discursos. J. B. Grize, "Logique naturelle et representations sociales".

[13] Jean-Blase Grize, Pierre Vergès y Ahmed Silem, *Salaries face aux Nouvelles technologies. Vers une approche socologique de representations sociales.*

[14] *Ibid.*

[15] J.B. Grize, *Logique naturelle et communication.*

Esquema I-1. Propuesta de análisis para el estudio de representaciones sociales[16]



Como se observa en el esquema I-1, para analizar el discurso a partir de la lógica natural lo primero que se tiene que realizar es la reconstrucción de las condiciones en las que fue producido, ya que siempre es emitido por un locutor, en un determinado momento, desde un lugar en la estructura social y con una cierta intención. La noción clave de la lógica natural es la de esquematización (ver esquema 1); ésta puede ser entendida como una representación discursiva orientada a un destinatario sobre aquello que su autor concibe o imagina de una cierta realidad, y tiene como fin hacer que tal destinatario comparta dicha concepción.[17]

Las esquematizaciones resultan de la aplicación de un cierto número de operaciones lógico-discursivas[18] que permiten, en primer

[16] Silvia Gutiérrez, "El análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva", p. 8.

[17] J.B. Grize, *Logique naturelle et communication*, p. 50.

[18] Son lógicas porque son operaciones del pensamiento y discursivas porque el pensamiento se manifiesta por medio del discurso. J.B. Grize, *Logique naturelle et communication*.

término, construir en forma orientada determinados objetos, para luego operar discursivamente sobre "lo construido" con el propósito de intervenir sobre un destinatario. Son varias las operaciones de la lógica natural que Jean-Blaise Grize[19] ha sugerido, pero en el diseño del esquema analítico que aquí se utiliza solamente se han retomado aquellas que sirven más claramente para el análisis de las representaciones sociales que tienen que ver con la construcción de los objetos del discurso (las clases objeto) y las operaciones de predicación o determinación. Si se concibe al discurso como un conjunto de actividades ejercidas por un sujeto, es necesario identificar la naturaleza de los objetos de los que trata el discurso y las formas que pueden tener esas actividades.

Para la lógica natural razonar es, en cierta manera, argumentar; por ello para poder acceder al estudio de los razonamientos naturales es necesario, en primer lugar, identificar los objetos del discurso (esquema I-1). De acuerdo con Jean-Blaise Grize,[20] los objetos que construye el discurso se presentan como un haz de propiedades, relaciones y esquemas de acción, que son de naturaleza cultural e histórica y están estrechamente vinculados a la orientación argumentativa del texto y a su contenido ideológico. Así, un objeto de discurso siempre está asociado a un conjunto de aspectos y siempre es proyectado en una cierta perspectiva.[21] A partir de las *operaciones constitutivas de objeto* se pueden identificar las clases-objeto que hace surgir el sujeto, los ingredientes que las componen y los predicados que las determinan.

La noción de objeto de discurso está ligada estrechamente a lo que la lógica natural llama preconstruido cultural (PCC). Se trata de una organización socialmente regulada del conjunto de representaciones en las que los objetos se encuentran inmersos. De acuerdo

[19] *Ibid.*

[20] *Ibid.*

[21] J.B. Grize, P. Vergès y A. Silem, *op. cit.*

con Jean-Blaise Grize[22] los preconstruidos son "los depósitos que las representaciones dejan en el lenguaje", en el fondo se trata del aspecto lingüístico de las representaciones sociales. Son saberes, matrices culturales de interpretación, a través de las cuales se pueden entender muchas de las expresiones que resuenan o repercuten de un sujeto a otro fundando una especie de memoria colectiva.

Además de detectar los objetos del discurso y los preconstruidos culturales, es imprescindible saber cómo construye el enunciador los predicados que describen esos objetos. Por ello existe la necesidad de reunir en una misma noción los elementos que revelan los contenidos del discurso, es decir, todos aquellos elementos que pueden ser agrupados en el concepto de conductas discursivas.

Las conductas discursivas se definen por dos subnociones: el comportamiento discursivo y el contenido. La primera concierne, por un lado, a los diversos modos en los que el locutor desarrolla los objetos o tópicos de su discurso (los modos discursivos). Por otro, la manera en que se compromete con los enunciados (implicación del locutor). La subnoción de contenido se analiza a partir de los temas y niveles de referenciación (el estudio del campo referencial).

Los modos discursivos designan la manera en que el locutor expone los contenidos de su discurso; esto es la actitud cognitiva que se manifiesta en la enunciación de los contenidos. Jean-Blaise Grize, Pierre Vergès y Ahmed Silem identifican los siguientes:[23]

- El constativo. El sujeto se presenta como testigo y describe o constata los hechos, los acontecimientos y las cosas: "Es innegable que el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes".[24]

[22] J.B. Grize, "Logique naturelle et representations sociales", p. 3.

[23] J.B. Grize, P. Vergès y A. Silem, *op. cit.*

[24] Los ejemplos han sido retomados de la Iniciativa de Decreto de Reforma analizada en este texto. Enrique Peña Nieto, "Decreto que reforma y adiciona di-

- El proyectivo. El locutor anticipa el porvenir, predice y hace proyecciones: "Bajo la premisa de una evaluación justa y técnicamente sólida será posible conciliar la exigencia de la sociedad por el buen desempeño de los maestros".[25]
- El axiológico. El sujeto hace un juicio sobre los hechos o acontecimientos: "La evaluación tiene una elevada importancia y es un instrumento poderoso para el mejoramiento de la educación". [26]
- El prescriptivo. El sujeto da su opinión sobre algo que se hará o no, da un consejo. Es una forma atenuada de las órdenes o las prohibiciones: "La calidad de los procesos educativos requiere de los esfuerzos a los que están obligados sus actores".[27]
- El metadiscursivo. El locutor tematiza el contenido de su propio discurso o la situación de entrevista: "*Por lo expuesto* se hace impostergable fortalecer las políticas de Estado".[28]

Para poder determinar la manera en que el sujeto se compromete con lo enunciado, se analiza la presencia del locutor.[29] Ésta es estimada por el grado de compromiso que tiene el locutor frente a lo que enuncia.[30] Para descubrir la presencia/ausencia de marcas o lugares de determinación en el discurso se recurre a un sistema

versas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", p. 186.

[25] *Ibid.*, p.187.

[26] *Ibid.*, p. 190.

[27] *Ibid.*, p. 185.

[28] *Ibid.*, p. 186.

[29] Un tipo de operaciones que permiten detectar las referencias individuales o colectivas son las operaciones de apropiación, éstas incluyen, entre otras, el señalamiento de fuentes y la toma de distancia.

[30] En un enunciado el locutor puede estar presente de dos modos diferentes: 1) puede estar incluido en el contenido proposicional del enunciado y figurar bajo la forma de un pronombre personal, 2) puede estar presente en tanto que enunciador del contenido proposicional, en cuyo caso es capaz de expresar diversas actitudes frente al enunciado: certeza, duda, juicio.

de señalamiento de dichos lugares y de sus modalidades en el discurso. A partir de éste se busca mostrar las relaciones que efectúa cada sujeto a partir de los elementos tomados de uno o varios lugares de determinación.

En la propuesta de Jean-Blaise Grize, Pierre Vergès y Ahmed Silem[31] un primer lugar de determinación de las representaciones sociales está dado por la ideología[32] y para poder captarla es necesario analizar su funcionamiento en el discurso. El compromiso del sujeto con su posición ideológica, que uno frecuentemente juzga de pasional, se expresa por la valoración de ciertos temas. La ideología se lee en las justificaciones y racionalizaciones que el sujeto expresa para apoyar su discurso. Para cerrar este apartado se considera que la lógica natural ofrece un acercamiento que permite comprender tanto la forma como el contenido de las representaciones sociales.

I.2 Condiciones de producción del discurso de presentación de la iniciativa del decreto

Para poder analizar el discurso de presentación de la IDRE, es necesario comprender los antecedentes y el contexto de producción de la misma que versan sobre: la naturaleza del SNTE y su relación con el Estado, las tendencias en política educativa sobre evaluación docente y el "Pacto por México".

Iniciamos con un breve recuento del SNTE; en 1946 éste, con apoyo del gobierno, se convirtió en el único representante de los maestros de educación básica.[33] A partir de ese momento el Estado y el Sindicato establecieron una relación estrecha que aseguró que

[31] J. B. Grize, P. Vergès y A. Silem, *op. cit.*

[32] En este trabajo se considera a la ideología como "la movilización del sentido al servicio del poder". John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna*, p. 7.

[33] Alberto Arnaut, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX".

el personal docente siguiera las políticas educativas. Así, esta organización lograba ciertas condiciones para sus agremiados como plazas definitivas, planes de retiro, préstamos de vivienda mientras que los maestros como gremio respaldaban las decisiones gubernamentales en materia de educación. Algo importante a señalar es que a finales de la década de 1940 el gobierno creó un procedimiento para otorgar los cambios de puesto (dirección y supervisión escolar) denominado escalafón, para su funcionamiento había una comisión integrada por miembros de la SEP y el SNTE, [34] por lo que este último comenzó a tener injerencia en la asignación de promociones y el otorgamiento de plazas a maestros. Con estas acciones inició lo que Carlos Ornelas[35] denominó *colonización* de la SEP por parte del SNTE, que implicó la llegada de líderes sindicales a puestos de dirección, supervisión, sector escolar y mandos medios en la propia Secretaría.

A lo largo de cuatro décadas la relación SEP-SNTE fue benéfica para ambos, con dos de sus líderes: José Robles Martínez (1949-1972) y Carlos Jonguitud Barrios (1972-1989), quienes acumularon un poder importante para negociar condiciones laborales de los maestros, adquirir puestos políticos de elección popular (diputaciones, senadurías y gubernaturas) para ellos y su círculo cercano de agremiados. Estos líderes, por el cargo que ostentaban, representantes de los maestros de México, legitimaron políticas y programas educativos propuestos por los diferentes gobiernos. En 1989 Elba Esther Gordillo llegó a la Secretaría General del SNTE, y validó la política de Modernización Educativa del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). En 1992, esta lideresa sindical firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB),[36] en el cual apareció un nuevo elemento para la política educativa: la calidad. Entre las propuestas

[34] A. Arnaut, "Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente".
[35] Carlos Ornelas, "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón".
[36] SEP-SNTE, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.*

del Acuerdo destacó la descentralización educativa, la reforma curricular en educación primaria, la obligatoriedad de la educación secundaria, la participación social de padres de familia y la profesionalización del personal docente mediante el programa Carrera Magisterial.[37] Tales modificaciones fueron acordadas bajo el compromiso de los maestros y la anuencia del SNTE.

Para el año 2000, después de 70 años en el poder presidencial, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) fue desplazado por el Partido Acción Nacional (PAN). Contrario a lo esperado, Vicente Fox Quezada como presidente respetó los poderes del SNTE e incluso le cedió más espacio en la toma de decisiones en política educativa. Para consolidar tal relación, en 2002 gobierno y SNTE firmaron el Compromiso por la Calidad de la Educación,[38] que aseguraba que las plazas docentes se asignarían por concurso y se evitaría la venta de las mismas[39] cuestión que no se llevó a cabo.[40] Paralelamente, Elba Esther Gordillo tuvo una ruptura política con el PRI, al cual estaba afiliada, con confrontaciones importantes con algunos de sus miembros como Emilio Chuayffet.[41]

En 2006, otro miembro del PAN ocupó la presidencia de la república: Felipe Calderón. Bajo su gestión se refrendaron los pactos políticos en educación con el SNTE, a través de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).[42] Entre los puntos de este acuerdo destacó la necesidad de evaluar al gremio magisterial de manera exhaustiva y

[37] Pablo Latapí, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro secretarios (1992-2004).*

[38] Secretaría de Educación Pública, *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*.

[39] Cabe señalar que esta era una práctica que veladamente ejercía el Sindicato. C. Ornelas, "La cobertura en educación básica".

[40] C. Ornelas, *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del Pacto Calderón-Gordillo*.

[41] En ese momento Coordinador de Política de LIX Legislatura de la Cámara de Diputados, quien en el futuro sería secretario de educación.

[42] SEP-SNTE, *Alianza por la Calidad de la Educación.*

periódica a través de estándares docentes para la asignación de plazas,[43] lo que se llevó a cabo de manera parcial. En el 2011 surgió el programa de Evaluación Universal del personal docente con el fin de responder a la demanda de mejorar al magisterio mediante procesos de examinación. Se puede decir que desde 1989 el SNTE consiguió un poder político desproporcionado para la implementación de reformas y políticas educativas, generalmente con la firma de acuerdos como la ANMEB, el CPE, la ACE. Para Carlos Ornelas,[44] Elba Esther Gordillo llegó a acumular un mayor poder político que los anteriores dirigentes del SNTE, al grado de que personas cercanas a ella consiguieron puestos en la SEP[45] o en el gobierno. Así, se observa que la tradición en política educativa había sido la firma de acuerdos con el SNTE para la implementación de acciones en el sistema escolar.

En relación con las políticas de evaluación cabe señalar que en 1992 se inauguró una nueva fase de las políticas docentes que se centró en la evaluación de los maestros con el Programa de Carrera Magisterial, que se ligó al otorgamiento de estímulos salariales.[46] Con este programa se fueron perfilando nuevas políticas de evaluación docente. Durante el año 2002 con el Compromiso por la Calidad de la Educación[47] se manifestó la necesidad de asignar las plazas docentes por medio de un proceso de evaluación. En 2008, en la ACE se marcó como acción prioritaria la profesionalización docente a través de la evaluación.[48] En 2011 se estableció el Programa de Estímulos de Calidad Docente que consistió en la entrega de recursos económicos extraordinarios a los maestros cuyos alumnos tuvieran buenos resultados en la Evaluación Nacional del Logro

[43] C. Ornelas, *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del Pacto Calderón-Gordillo*.

[44] *Ibid.*

[45] Tal es el caso de Fernando González, su yerno, que llegó a ser subsecretario de educación básica.

[46] P. Latapí, *op. cit.*

[47] Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*

[48] SEP-SNTE, *op. cit*.

Académico en Centros Escolares (ENLACE).[49] En ese mismo año se presentó el programa Evaluación Universal, tanto para otorgar nuevas plazas, como para diagnosticar las competencias profesionales de maestros y directores en servicio con el fin de ofrecer una formación continua pertinente.[50]

La aparición de estas políticas de evaluación docente fue un reflejo de las recomendaciones de los organismos internacionales. A mediados de la década del año 2000, el Banco Mundial,[51] la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)[52] y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)[53] destacaron que el docente era un elemento fundamental para el logro de la calidad educativa. Por ello era indispensable que los sistemas educativos incorporaran programas de evaluación para el ingreso a la docencia, la permanencia en el puesto de trabajo y la promoción a la dirección escolar. En concordancia con esto, en 2010 la OCDE emitió quince orientaciones estratégicas para mejorar la calidad de la educación básica, de las cuales seis se dirigían a la creación de un sistema de evaluación obligatorio para el otorgamiento de plazas y la permanencia en los puestos de trabajo de los maestros.[54] Así, las políticas educativas mexicanas poco a poco viraron a la instauración de sistemas de evaluación docente de corte voluntario, que a la postre, se convertirían en obligatorios.

Dado que esta Iniciativa de Reforma se dio en el marco del "Pacto por México" es necesario señalar que en julio de 2012, después de doce años de ausencia, el PRI ganó las elecciones presidenciales con

[49] SEP-SNTE, *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*.

[50] SEP-SNTE, *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*.

[51] Barbara Burns y Javier Luque, *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*.

[52] OCDE, *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*.

[53] UNESCO, *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*.

[54] Y. Cuevas y T. Moreno, *op. cit*.

su candidato Enrique Peña Nieto. Una de las primeras acciones del entonces nuevo presidente fue firmar un acuerdo político con los tres principales partidos: Partido Acción Nacional (PAN), Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Partido de la Revolución Democrática (PRD), al que se le nombró "Pacto por México". Estas organizaciones políticas en conjunto tenían una presencia mayoritaria en las Cámaras de Diputados y Senadores, por lo que era ineludible para el gobierno de Enrique Peña Nieto negociar con las mismas para aprobar reformas estructurales como la educativa, energética, fiscal, sólo por mencionar algunas.[55] El Pacto por México presentó 95 compromisos en cinco áreas: Sociedad, Derechos Sociales y Libertades; Crecimiento Económico, Empleo y Competitividad; Seguridad y Justicia; Transparencia, Rendición de Cuentas y Combate a la Corrupción; Gobernabilidad y Democracia. En el área Sociedad y Justicia se contemplaron directrices relacionadas con la educación, destacaron el compromiso ocho que marcaba la importancia de otorgar autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para evaluar al sistema educativo nacional y sus actores, y el compromiso doce, en el cual se planteó la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) que, mediante la evaluación, otorgaría las plazas docentes y refrendaría la permanencia en las mismas.

El 10 de diciembre de 2012, como parte del "Pacto por México", fue presentada la IDRE en el vestíbulo del Museo Nacional de Antropología e Historia. Asistieron los líderes del PAN, PRI y PRD, las asociaciones civiles, los medios de comunicación, el secretario de educación Emilio Chuayffet y el representante del SNTE Juan Díaz. En este acto, Enrique Peña Nieto emitió el discurso de iniciativa de Reforma Educativa.

La prensa de ese momento destacó que la Reforma Educativa estaba consensuada con las fuerzas políticas del país y su principal intención era que el Estado recuperara la rectoría de la educa-

[55] Enrique Peña Nieto, Jesús Zambrano Grijalva, Cristina Díaz Salazar y Gustavo Madero Muñoz, *Pacto por México.*

ción.[56] Cabe destacar que, en la negociación de la Reforma Educativa no se incluyó al SNTE, algo extraordinario, ya que en la instauración de diferentes políticas en educación siempre se había considerado a esta organización como un actor central.

El decreto de Reforma se aprobó el 7 de febrero de 2013 y el 3 de septiembre del mismo año se aceptaron las leyes secundarias

(LGSPD y LINEE), ante las Cámaras de Diputados y Senadores, con el propósito de regular al personal docente a través de la evaluación. La Reforma Educativa fue la única que tuvo el consenso de los tres partidos que firmaron el "Pacto por México".

Así, la producción de la IDRE se dio bajo ciertas condiciones. Una de ellas la ruptura política entre el gobierno de Enrique Peña Nieto y Elba Ester Gordillo. Además de una necesidad de desplazar al SNTE como principal negociador de la política Educativa, por eso en el acto de presentación en el Museo de Antropología se habló de la recuperación del Estado sobre la rectoría de la educación.[57] Otra de las condiciones fue la tendencia de la política educativa internacional hacia la evaluación docente. Se reconoce que si bien habían existido programas en esta materia sus alcances nunca se concretaron.

I. 3 Análisis del *corpus* de estudio

Para el análisis del *corpus* de estudio hemos seguido el modelo anteriormente presentado (ver Esquema 1) sobre la relación entre lógica natural y representaciones sociales. Después de reconstruir las condiciones de producción del discurso se prosiguió al análisis de la dimensión discursiva de la Iniciativa de Reforma.

[56] Georgina Olsón, "Presentan propuesta de reforma en el ramo. Plantean tomar el control" y José Antonio Román, "Reafirmar la rectoría del Estado en materia educativa, plantea Peña".

[57] G. Olsón, *op.* cit., y J.A. Román, *op. cit.*

Cabe señalar que la IDRE está organizada en cinco partes:

1) Introducción
2) El imperativo de la calidad
3) El magisterio y su alta contribución
4) El imperativo de una reforma institucional
5) El contenido de la reforma

Sin embargo, esto no implica que en cada una de ellas solamente se hable del tema que se enuncia en cada subtítulo. La utilidad del análisis argumentativo es precisamente poder detectar los temas centrales y las cadenas de razonamiento a partir de las cuales se organiza el discurso.

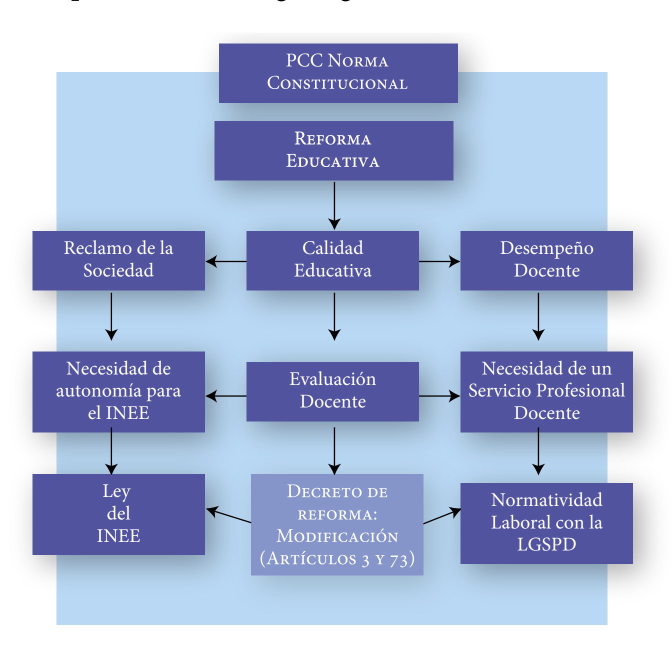
La identificación de las operaciones constitutivas de objeto (tópicos) nos permitió revelar los temas centrales de los que habla Peña Nieto en el texto analizado. En dicho discurso identificamos tres tópicos o clases objeto que se derivan del macro tópico la Reforma Educativa. Estas son: Calidad educativa, La evaluación docente y Decreto de Reforma. Cabe señalar que toda la argumentación tiene como telón de fondo el preconstruido cultural de la Norma Constitucional; es decir, todos los cambios que se proponen se enmarcan en las normas jurídicas del país, las cuales garantizan los derechos de los mexicanos.

A partir de la identificación de los tópicos es posible conocer la importancia que tienen ciertos temas y también la perspectiva que el locutor adopta ya que como señalan Jean-Blase Grize, Pierre Vergès y Ahmed Silem[58] "un tópico o tema de discurso siempre es proyectado desde una cierta perspectiva".

En el siguiente esquema se sintetiza la estrategia argumentativa del locutor.

[58] J.B. Grize, P. Vergès y A. Silem, *op. cit.*, p.37.

Esquema I-2. Estrategia argumentativa en la IDRE[59]



A continuación procedemos a analizar los tópicos centrales que hemos identificado y que dan cuenta de la estrategia argumentativa del locutor: calidad educativa, evaluación docente, que refiere al servicio profesional docente, al INEE y su autonomía y finalmente la modificación a los artículos 3 y 73 de la Constitución.

I. 3.1 Calidad educativa

La primera clase objeto *Calidad educativa* es fundamental porque en ella se exponen los argumentos que, en gran parte, sostienen la necesidad de una Reforma. Esta contiene dos subtópicos: el reclamo de la sociedad y el desempeño docente.

[59] Elaboración propia a partir de E. Peña Nieto, "Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos".

Este tópico se desarrolla teniendo en cuenta ciertos preconstruidos culturales (PCC): la Norma Institucional, es decir, el artículo tercero de la Constitución y la Ley Fundamental (la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente). Además, tiene que ver con una política de Estado que involucra a los siguientes actores: poderes públicos, órganos de gobierno, autoridades, instituciones, maestros, organizaciones gremiales, expertos, padres de familia y la sociedad en su conjunto.

Para mostrar los argumentos centrales los hemos organizado en tres rubros dado que al hablar del tópico el enunciador señala específicamente tres actores fundamentales: la sociedad, los educandos y los docentes (cuadro I-1).

Cuadro I-1. Actores involucrados en la calidad educativa

Sociedad	Docentes	Educandos
...la *sociedad mexicana* hace cada día más intenso el reclamo por una educación de calidad.	El *desempeño docente* es el factor más relevante del aprendizaje y que el liderazgo de quienes desempeñan funciones de direción y supervisión resulta determinante.	Para que *los alumnos* reciban una educación que cumpla con los fines y satisfaga los principios establecidos por *la norma constitucional*.
...una preocupación fundada, toda vez que a lo largo de la historia *los mexicanos* hemos adquirido conciencia y hemos podido apreciar el valor que la educaciónrepresenta para la satisfación de los anhelos de justicia y desarrollo.	El cumplimiento de la obligación de ofrecer una edcación de calidad requiere que el acceso de *los maestros* a sistema público y su promoción y permanencia se realicen a través de procedimientos idóneos en relación con los fines de la educación.	Ésta existe en la medida en que los educandos adquieren conocimientos, asumen actitudes y desarrollan habilidades y destrezas con respecto a los fines y principios establecidoos en *la Ley Fundamental*.
		Las evaluaciones internacionales señalan que existe un bajo logro en el aprendizaje de *los alumnos*.

Una primera cuestión que consideramos importante señalar es que el Presidente presenta la necesidad de lograr una educación de calidad en el país como un reclamo de la sociedad mexicana. Esta manera de justificar la Reforma puede ser considerada, en cierto modo, como un intento de darle legitimidad a la iniciativa. El Presidente sabe que si la iniciativa se presenta solamente como algo

que surge de las cúpulas, tiene menos posibilidades de ser aceptada. Además señala que este reclamo de la sociedad tiene que ver con "los anhelos de justicia y desarrollo";[60] dando por sentado que sus destinatrios comparten estos anhelos que son reclamos que datan desde los orígenes de la SEP.

La calidad educativa es un término que desde hace más de veinte años está presente en la política educativa mexicana; sin embargo, en las diferentes reformas ha adquirido cualidades particulares. En la IDRE se identificó que la calidad educativa está vinculada, por un lado, a un reclamo generalizado de la sociedad por mejorar el sistema escolar básico; y por otro, se asocia con la evaluación del desempeño de los docentes. En relación con este último actor los argumentos utilizados van dirigidos primero a reconocer la labor del magisterio y segundo, a señalar la necesidad de que: "su promoción y permanencia se realicen a través de procedimientos idóneos"[61] que como se desprende de la inicitativa ahora serán fijados por el Servicio Profesional Docente (SPD). Cabe señalar que, además de los docentes, también habla de quienes "desempeñan funciones de dirección y supervisión",[62] esto es importante porque en la Iniciativa de Reforma se establece la importancia de que estos actores igualmente pasen por un proceso de promoción y permanencia.

El papel que desarrolla el docente frente a sus alumnos es indiscutible para el logro de la calidad educativa, aunado a la gestión que realizan los directores escolares. Así, se observan ciertas huellas de producción del discurso relacionadas con las recomendaciones de organismos internacionales, las cuales destacan que el desempeño de maestros y directores escolares son factores que llevan al logro del aprendizaje de los alumnos, en consecuencia de la calidad educativa. Si bien durante un largo periodo las condiciones de contratación y promoción de maestros, directores y supervisores —se reali-

[60] *Ibid.*, p. 185.
[61] *Ibid.*, p. 189.
[62] *Ibid.*, p. 186.

zaba con un modelo en el que intervenía el SNTE, se consideraba la antigüedad, los conocimientos, la disciplina y la puntualidad— en la IDRE, ahora se insiste en la urgencia de que el personal docente pase por un proceso de evaluación para el ingreso, la promoción y la permanencia en el puesto que será avalada por otro organismo.

Cabe señalar que lo que se argumenta en estos dos subtópicos (el reclamo de la sociedad y el desempeño docente) desemboca en otro actor fundamental: los educandos; ellos son quienes finalmente serán los que directamente reciban los beneficios de la Reforma. Como ya hemos señalado, para otorgar peso a su argumentación el presidente Peña Nieto se apoya en dos preconstruidos culturales: "la norma constitucional" y la "Ley Fundamental"; esto es importante, ya que para darle más credibilidad a lo que enuncia refiere a dichos preconstruidos que son los que se encargan de garantizar, por la vía jurídica, la educación de calidad que se brinda a la niñez y juventud con el fin de lograr la justicia y desarrollo social anhelados.

Otro argumento que se introduce en la IDRE es el bajo rendimiento de los educandos, para apuntalar esto refiere a las evaluaciones internacionales que han constatado su bajo "logro en el aprendizaje".[63] En este argumento se observa nuevante el contexto de producción del discurso. Actualmente el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) aplica una prueba internacional promovida por la OCDE que se realiza cada tres años para medir los conocimientos básicos de los estudiantes de 15 años que están por finalizar la escolaridad obligatoria.[64] Esta prueba se ha convertido en el principal referente de los gobiernos nacionales para reconocer la calidad de sus sistemas educativos. Los resultados que ha tenido México en PISA han estado por de bajo del promedio marcado por la OCDE, es decir, no se alcanza la calidad educativa. Es por eso que en la IDRE se presenta como impostergable

[63] *Ibid*., p. 185.

[64] Ángel Díaz Barriga, *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia.*

establecer las bases para una evaluación docente que lleve al logro de la calidad educativa y beneficie a los alumnos.

I.3.2 Evaluación docente

El tema de la evaluación docente es central en toda la argumentación, y podríamos afirmar que es el tópico más extenso de toda la iniciativa, dado que ésta implica la inclusión de dos subtópicos que son fundamentales y que tienen qué ver con la creación de un sevicio profesional docente y la implementación de la evaluación por parte del INEE. El argumento central de este tópico es que: "el acceso de los maestros y su promoción a puestos directivos y de supervisión en el sistema educativo público deben corresponder a las cualidades que para ello se requieren, así como al desempeño y mérito profesional de quienes ejercen".[65] Se hace alusión a una evaluación de desempeño docente, que comprende la formulación de estándares que serán el referente para medir los conocimientos y habilidades de maestros y directivos escolares. Con este tipo de evaluación se otorgan certificaciones que, en el contexto del discurso analizado, tienen que ver con el ingreso, la promoción y la permanencia en la función. Posteriormente, en la IDRE se procede a especificar que "en atención a ello, la creación de un servicio profesional docente es necesaria mediante una reforma constitucional".[66] Con lo que se constata que la evaluación docente estará ligada con una nueva instancia: el Servicio Profesional Docente.

En relación con este tópico nos parece útil resaltar las funciones que tiene la evaluación del desempeño docente y los cambios que se sugieren en la iniciativa.

[65] E. Peña Nieto, "Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", p. 187.

[66] *Ibid.*, p. 186.

Cuadro I-2. Funciones, cambios y criterios de la evaluación docente

Funciones	Cambios	Criterios
Reconoce debilidades y fortalezas del magisterio.	Bajo la premisa de una evaluación justa y técnicamente sólida será posible conciliar la exigencia de la sociedad por el buen desempeño de los maestros, con el justo reclamo del magisterio y de la sociedad que *exigen la dignificación* de la profesión docente.	Habrá que construir criterios, mecanismos e instrumentos de evaluación que permitan una valoración integral del desempeño docente y consideren la complejidad de circunstancias en las que el ejercicio de la función tiene lugar.
Cuida el ingreso al servicio y la promoción dentro de la profesión docente como la permanencia en la función magisterial.	Actualmente, la asignación de puestos en todos los niveles del sistema no corresponde a un procedimiento que otorgue seguridades suficientes de que las personas que ocupen los cargos de dirección y supervisión sean las idóneas para esas funciones.	Los criterios para determinar la promoción deben corresponder, de manera efectiva, al mérito del maestro en su desempeño individual, además de asegurar la satisfacción de los requerimientos del perfil respectivo.
Una evaluación sólida y confiable para el magisterio también servirá para el otorgamiento de estímulos y reconocimientos a los maestros.	La evaluación debe reconocer las dificultades del entorno y las condiciones de la escuela en la que el maestro se desempeña.	El funcionamiento del sistema educativo debe hacer de la evaluación una práctica cotidiana, con la obligación de todos de hacer suyos los criterios emitidos por una autoridad constitucionalmente investida.

Como se puede observar el cuadro I-2 en la IDRE se establecen las acciones y servicios que presta la evaluación docente al sistema educativo. Resalta que las funciones son identificar los aspectos frágiles del magisterio, probablemente en relación con la práctica docente. Otra función que se le asigna es vigilar los aspectos de selección de nuevos docentes, la promoción a puestos de dirección escolar y a la permanencia en el cargo. Entonces, el principal cometido de la evaluación del desempeño docente es examinar con procedimientos rigurosos los conocimientos y habilidades de maestros y directivos, para con base en ellos regular la carrera docente. Las funciones que la IDRE le asigna a la evaluación docente están asociadas a cualidades positivas como "reconoce debilidades y fortalezas", "cuida el ingreso al servicio", "es sólida y confiable".

En relación con los cambios que ofrece la evaluación del desempeño en la IDRE se sostiene la premisa de que es necesario: "conci-

liar la exigencia de la sociedad por el buen desempeño de los maestros, con el justo reclamo del magisterio y de la sociedad que exigen la dignificación de la profesión docente".[67] El argumento del reclamo de la sociedad vuelve a surgir para darle más peso y credibilidad a los cambios propuestos. En la IDRE se señala que, si bien la distribución de puestos docentes y directivos habían carecido de procedimientos confiables, ahora con los cambios sugeridos en la Reforma se empleará la evaluación de desempeño (que es confiable) para otorgar las plazas docentes al personal idóneo.

La referencia a los criterios que necesita cumplir la evaluación del desempeño docente conlleva a la definición de normas para valorar el desempeño de maestros y directivos. Así, los criterios apuntan a la definición, quizá, de estándares que contemplen el conjunto de actividades que desarrolla el personal docente en función. Estos criterios descansan sobre "el mérito del maestro",[68] donde se hace alusión a evaluar la productividad individual de cada maestro y directivo escolar para alcanzar promociones en la escala jerárquica institucional y ratificar puestos de trabajo.[69] Otro argumento que aparece en relación con los criterios es que éstos necesitan ser formulados por las autoridades que dicta la norma constitucional, probablemente haciendo alusión la SEP y el INEE.

I.3.3 Servicio Profesional Docente

Este subtópico también es esencial, porque de acuerdo con la IDRE existe la necesidad de: "un servicio profesional docente que fije las reglas de aplicación nacional para el ingreso, promoción y perma-

[67] *Ibid.*, p. 187.

[68] *Ibid.*, p. 189.

[69] Sobre el concepto de mérito Ricardo Cuenca, *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, p. 19 señala que es "concebido como la capacidad individual que sumado al espíritu competitivo permite alcanzar los logros propuestos".

nencia en la educación básica y media superior que imparta el Estado, mediante mecanismos que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias de quien aspira o se encuentra dentro del servicio". En el siguiente cuadro se han organizado los argumentos que sustentan tanto las necesidades de contar con un sistema profesional docente, las funciones que desempeñará y los criterios para implementar el reconocimiento de los docentes.

Cuadro I-3. Servicio Profesional Docente

Necesidades	Funciones	Criterios
...la creación de un servicio profesional docente es necesaria mediante una reforma constitucional; el tratamiento de los demás factores podrá ser objeto de modificaciones legales y administrativas en caso de estimarse necesarias.	...cuidar mediante procedimientos y mecanismos idóneos el ingreso al servicio y la *promoción* dentro de la profesión docente, así como la *permanencia* en la función magisterial.	El diseño del sistema de reconocimiento para docentes en servicio debe basarse en un proceso de medición y evaluación justo y adecuado.
...se estima necesario elevar a rango constitucional las disposiciones que permitirían dotar al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y aseguren la superación de los obstáculos que lo limitan.	...un servicio profesional docente que fije las reglas de aplicación nacional para el ingreso, promoción y permanencia en la educación básica y media superior que imparta el Estado, mediante mecanismos que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias de quien aspira o se encuentra dentro del servicio.	...(los criterios) deben considerar incentivos económico y otros que muestren el aprecio social a los maestros, así como ofrecer mecanismos de retroalimentación y acceso al desarrollo profesioal.

Con respecto a las necesidades de este servicio, se parte de que la credibilidad del *Servicio Profesional Docente* se sustenta ya no en el reclamo de la sociedad sino en el del magisterio: "El magisterio ha expresado inconformidades —con argumentos fundados— por las evaluaciones que carecen de una valoración integral de su desempeño y desconocen la complejidad de circunstancias en las que el ejercicio de la función docente tiene lugar".[70] De ahí procede a desarrollar la necesidad de contar con un organismo que realice: "una evaluación justa y técnicamente sólida. [...] La creación de un servicio profesional docente res-

[70] E. Peña Nieto, "Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", p. 187.

ponde a esta exigencia".[71] Sobre todo, destaca que este SPD debe estar reconocido y normado por la Constitución, con lo cual aparece el PCC de la norma constitucional. Así, los argumentos para la creación del SPD indican que se potenciará el mejoramiento del desempeño de maestros y directivos escolares. Lo que hace inaplazable la existencia de esta entidad.

Las funciones de este Servicio son la vigilancia de procedimientos idóneos para el ingreso, la permanencia y la promoción de puestos de maestros y directivos escolares. Se puede pensar que los procedimientos idóneos están vinculados con la evaluación del desempeño docente. Esto se constata al analizar los criterios del SPD, que es un sistema de reconocimientos apoyado en la evaluación y medición. En el discurso se hace alusión a una nueva entidad para regular al gremio magisterial. Se debe recordar que para la asignación de promociones existía la Comisión Mixta de Escalafón en la cual participaba la SEP y el SNTE, lo que marca su desaparición; ahora quien normará a los maestros y directivos será el SPD.

I.3.4 El INEE y su autonomía

Otro de los ingredientes del tópico de la evaluación docente es la necesidad de autonomía para el INEE. Se señala que si bien el INEE ya existe y cumple ciertas funciones: "se estableció en el año 2002 como respuesta a las crecientes demandas sociales para crear un organismo independiente que llevara a cabo evaluaciones confiables del Sistema Educativo Nacional",[72] solamente es un organismo auxiliar que apoya a las autoridades en las mediciones escolares y en el diseño de programas y acciones educativas. De ahí el locutor procede a establecer la necesidad de que este sea transformado: "En el ámbito educativo existe el consenso de que ahora el Instituto sea

[71] *Idem*.
[72] *Ibid*., p. 188.

fortalecido y transformado en un órgano con capacidad para actuar con autonomía en la toma de decisiones técnicas, relativas a la medición y evaluación de la educación".[73] A partir de mostrar este cambio sustentado en un acuerdo, se presenta el argumento central de este subtópico: "Dada la relevancia del papel que el Instituto ha de desempeñar [...] es necesario conferirle la jerarquía que le corresponde. Por ello, la propuesta de reforma objeto de esta Iniciativa consiste *en elevar a rango constitucional la autonomía del Instituto*".[74] Con lo que se establece como una entidad confiable para ofrecer información a partir de análisis técnicos con el objetivo de formular políticas educativas; además, argumenta que esto permitirá "que en la toma de decisiones se brinde la debida consideración a la evidencia y a los análisis técnicos de un órgano experto".[75] La autonomía de este Instituto conlleva a "armonizar al conjunto del quehacer en materia de evaluación, de manera que sus elementos sean convergentes para generar información y bases que permitan el logro de la calidad que se busca";[76] es decir, el INEE se encargará de la evaluación del sistema educativo y con ello se asegurará su calidad.

La argumentación del otorgamiento de autonomía del INEE gira en torno a las necesidades del sistema educativo y las funciones que puede desempeñar esta instancia.

En relación con las necesidades, se hace mención de un consenso para que el INEE se robustezca y pueda decidir sobre la medición y evaluación del sistema educativo. Por lo cual se hace indispensable la declaratoria de su autonomía en la legislación educativa.

En lo que concierne a sus funciones, una vez que el Instituto obtenga su autonomía, éste aportará información sólida y rigurosa con respecto de la medición y evaluación, principalmente de

[73] *Ibid*., p. 189.

[74] *Idem*.

[75] *Idem*.

[76] *Idem*.

alumnos, docentes, directivos escolares y centros educativos. Cabe señalar que en la IDRE se reitera con frecuencia la capacidad del INEE de medir al sistema educativo, lo que está asociado con las evaluaciones de desempeño o de rendición de cuentas, en las que se formulan parámetros que los actores educativos e instituciones deben alcanzar.[77]

Cuadro I-4. Necesidades y funciones del INEE

Necesidades	Funciones
En el ámbito educativo existe el consens de que ahora el Instituto sea fortalecido y transformado en un órgano con capacidad para actuar con autonomía en la toma de decisiones técnicas, relativas a la medición y evaluacion de la educación.	...constituirse en una entidad confiable que informe objetivamente, asesore y fije directrices que las autoridades tendrán que considerar para la elaboración de las políticas educativas.
...que una instancia experta asuma un papel claro como órgano normativo nacional.	...que en la toma de decisiones se brinde la debida consideración a la evidencia y a los análisis técnicos de un órgano experto.
...que por la trascendencia de las funciones que desarrollará, adquiera la más alta jerarquía, goce de autonomía técnica y de gestión.	...que ofrezca información confiable y socialmente pertinente sobre la medición y evaluación de alumnos, maestros, escuelas, directores y servicios educativos.
...se requiere, en consecuencia, establecer las bases para la creación... y para la constitución del Intituto Nacional para la Evaluación de la Educación, como máxima autoridad en materia de evaluación.	...tenga las atribuciones de evaluar el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en el ámbito de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

A dicha entidad se le asignan una serie de características que están relacionadas con ocupar la más alta jerarquía en el sistema educativo nacional, esto es como la máxima autoridad en la evaluación para la toma de decisiones.

[77] Antonio Bolívar, "Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España".

I.3.5 Necesidad de modificaciones a los artículos tercero y 73 Constitucionales

Cabe resaltar que la argumentación de todos los tópicos y subtópicos que el locutor aborda desembocan en la parte medular de la iniciativa de reforma: las modificaciones a los artículos tercero (fracciones III, VII, VIII, IX) y 73 (fracción XXV).

En el artículo tercero constitucional se establece la misión de la escuela y del sistema educativo nacional.[78] Este artículo además de regular la educación institucionalizada es un PCC porque está relacionado con las garantías y expectativas que tienen los mexicanos en materia de escolarización que datan desde la Revolución. Por ejemplo, Carlos Ornelas[79] apunta "La Constitución Mexicana es rica en postulados filosóficos, en principios educativos de orden general que son ejemplares y motivo de orgullo para la nación". Este artículo ha pasado por nueve modificaciones[80] que le han impreso diversas características a la educación tales como socialista, para unidad nacional, obligatoria, por señalar algunas. Así, la IDRE apunta a modificaciones al artículo tercero respetando su principio original que es que el Estado otorgue educación para todos, ahora con un ingrediente más: la calidad.

En el Decreto propiamente dicho que se deriva de la IDRE se estipuló que: "Se reforman los artículos: tercero, fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV; y se adiciona la fracción IX al artículo 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos".[81] En las fracciones VII, VIII se hacen solamente algunas precisiones. Se adiciona la fracción IX que especifica: "El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autóno-

[78] C. Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*.

[79] *Ibid*., p. 53.

[80] Teresa Bracho y Margarita Zorrilla, "Perspectiva de un gran reto".

[81] E. Peña Nieto, "Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", p. 191.

mo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior".[82] Posteriormente se especifican en los apartados a), b), c) las funciones que deberá realizar. También formaliza que la Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y la manera en que ésta será integrada.

Cabe señalar que, finalmente, es la modificación al artículo tercero fracción III la que más polémica desató. Por ello a continuación presentamos el artículo para que se puedan visualizar los cambios realizados, que están marcados en negritas y cursivas:[83]

> III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo ***mediante concursos de oposición*** que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria de este artículo fijará los términos para el ingreso, la promoción, ***el reconocimiento y la permanencia en el servicio***. ***Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley***. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo.

[82] *Ibid.*, p. 192.
[83] *Ibid.*, p.191.

Así, se fija el fundamento constitucional para la designación de puestos docentes mediante concursos de oposición, la reglamentación de la asignación de promoción, permanencia y reconocimiento a maestros y directivos.

Las modificaciones que se proponen se enmarcan en el artículo 123 constitucional que "fija las bases de las relaciones entre los Poderes de la Unión, el Gobierno del Distrito Federal y sus trabajadores".[84] Cabe señalar que el artículo 123 constitucional es la base para normar los derechos y las obligaciones de los trabajadores y, al mismo tiempo, es un PCC porque representa la protección de los trabajadores. A su vez los trabajadores de la SEP se rigen: "por el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo y por el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la propia Secretaría".[85] Al hablar del artículo 123 señala que: "Establece que la designación del personal se hará mediante sistemas que permitan apreciar los conocimientos y aptitudes de los aspirantes; que los trabajadores gozarán de derechos de escalafón a fin de que los ascensos se otorguen en función de los conocimientos, aptitudes y antigüedad, y que los trabajadores *sólo podrán ser suspendidos o cesados por causa justificada, en los términos que fije la ley*".[86] De aquí se deriva una premisa fundamental para sustentar el decreto de reforma: "no existe base constitucional para establecer legislación diferenciada para el personal de la educación pública respecto de los demás trabajadores del Estado"[87] de lo cual se infiere que es necesario contar con una distinción para el personal docente y directivo del magisterio. Además, se reitera nuevamente que esto deriva de la necesidad en el reconocimiento que hace la sociedad mexicana de que: "la función magisterial tiene características que

[84] *Ibid*., p. 188.
[85] *Idem*.
[86] *Idem*.
[87] *Idem*.

le brindan identidad propia y que la distinguen del resto de los servidores públicos".[88]

Para justificar la modificación del artículo tercero constitucional se insiste en la necesidad de un Servicio Profesional Docente que cuide los procesos de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento. Esencialmente lo que modifica es el ingreso a la docencia y la promoción a puestos de dirección escolar a través de concursos de oposición que constaten los conocimientos y las habilidades óptimas del personal docente. Otro cambio es el proceso de permanencia en la función, ya sea de maestros, directores o supervisores, algo que no existía. Anteriormente una vez que un maestro ingresaba a la función la plaza era de su propiedad. Así, el SPD se constituye como la entidad, con reconocimiento constitucional que vigilará los procesos de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento.

En relación con el artículo 73, cambió la fracción XXV por medio de la cual se extienden las facultades del Congreso para tener la capacidad de legislar en relación con ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público.

Finalmente el tópico de las modificaciones se cierra señalando que aparte de los ejes rectores de la iniciativa: un Servicio Profesional Docente y la previsión del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como órgano constitucional autónomo para "encauzar compromisos acordados en el 'Pacto por México' y dar cumplimiento a lo dispuesto por los artículos 3o. y 73, fracción XXV",[89] se establece en los artículos transitorios que el Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos la creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa y el fortalecimiento de la formación continua de los maestros, así como la expedición de normas que permitan fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, establecer las escuelas de

[88] *Idem*.

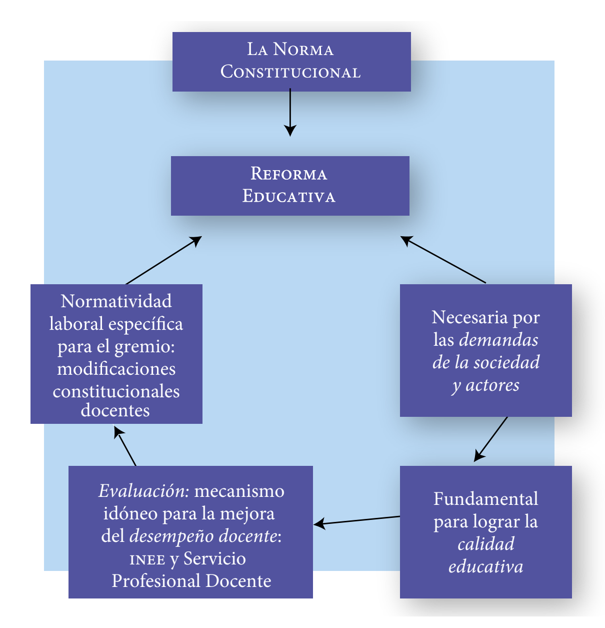
[89] *Ibid*., p. 190.

tiempo completo, impulsar el suministro de alimentos nutritivos y prohibir en las escuelas los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos, llamados "chatarra".

I.4 Hallazgos y discusión

Una vez que hemos analizado la Iniciativa de Reforma con detalle es posible detectar cuál es la representación social que Peña Nieto hace circular en dicho texto. En el esquema 3 se condensan los contenidos centrales de dicha representación.

Esquema I-3. Representación social de Reforma Educativa



La representación social de la Reforma que se proyecta en el texto analizado tiene las siguientes características: El objeto de representación es precisamente la Reforma Educativa, el actor que la construye es el presidente Peña Nieto, pero como ya hemos señala-

do, él la presenta como representante del Estado, por lo cual es una representación social compartida con los miembros de su gabinete, de la clase política y específicamente elaborada desde la SEP. Un contenido importante de esta Iniciativa de Reforma es que es una demanda de la sociedad, esto como ya lo explicamos, otorga más credibilidad a los cambios propuestos al ser algo compartido y que surge de este actor fundamental. De ahí que el siguiente contenido sea precisamente el de la calidad educativa. Una manera de lograr esta calidad es mediante la evaluación docente para lo cual se necesita un organismo que se encargue y legitime dicha evaluación mediante procedimientos idóneos y que el Servicio Profesional Docente (SDP) sea la entidad que regule de manera pertinente, a través de la evaluación, los procesos de ingreso, promoción, permanencia y de reconocimiento. Para que todo esto se logre es fundamental llevar a cabo ciertas reformas constitucionales que permitirán el logro de la tan deseada calidad educativa y que el personal docente cuente con una normatividad particular para distinguirlo de otros trabajadores del Estado que realizan actividades administrativas. Tales modificaciones tienen que ver con hacer obligatorio el concurso de oposición y fijar los términos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio para el personal docente, así como establecer la autonomía del INEE. Todo esto enmarcado en los principios centrales de la Constitución.

Una de las cuestiones que la identificación de la representación de Reforma Educativa deja ver es que el presidente Enrique Peña Nieto más que argumentos de índole pedagógicos presenta razones de orden administrativo y de medición para regular al personal docente. En otras palabras, si bien en la IDRE se marcan algunas necesidades pedagógicas del sistema educativo lo que más resalta son las intenciones de regular y controlar al magisterio. Ahora bien, en la IDRE hay omisiones importantes como el carácter y funciones de la Comisión Mixta de Escalafón para la promoción de puestos, un ejemplo es que no se menciona al SNTE y sus atribuciones con respecto a la asignación de plazas docentes. Pero aparecen nuevas

instancias y procesos, tales como el SPD, el INEE, el concurso de oposición, la evaluación del desempeño.

Consideramos que el análisis detallado de la Iniciativa de Reforma que presentó el presidente Enrique Peña Nieto, permite conocer y entender la naturaleza de la IDRE así como los argumentos clave en los que se sostiene. Mucho se ha hablado de esta Reforma, pero poco se sabe acerca de la estrategia argumentativa en la que se basó, así como la representación social que ésta hace circular en dicho discurso. Si bien el gobierno en sus páginas oficiales (http://www.nl.gob.mx/servicios/reforma-educativa) la presenta de una cierta manera para justificar las modificaciones que se realizaron, desde nuestro punto de vista es necesario contrarrestar dicha esquematización con un análisis puntual de cada uno de sus tópicos que proporcione información fidedigna para saber exactamente lo que se dijo en dicha iniciativa.

II. La Reforma Educativa en *Mexicanos Primero*. Nuevos actores y viejas miradas

Catalina Gutiérrez López*

Con la llegada de Vicente Fox a la presidencia arribó también al escenario político y social un actor que, si bien ya existía, ahora pasaba a ocupar un lugar casi protagónico en el ámbito de la política mexicana: las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC).

La presencia de este nuevo actor que aglutina a ciudadanos organizados e interesados en participar en la resolución de problemas que los aquejan, es relativamente reciente, su presencia empezó a cobrar relevancia a partir de los sismos de 1985, cuando los afectados constituyeron diversas asociaciones con el fin de poner en la mesa de discusión sus necesidades y sus propuestas para atenderlas.

En la actualidad es casi es imposible pensar en la conformación de una mesa de trabajo para atender algún problema social sin la participación de una o más OSC.

Como muestra de ello destaca, en el ámbito de la educación, la participación de distintas OSC en las consultas sobre la Reforma Educativa, que manifestaron su postura frente a ella intentando asumirse como voceros ciudadanos.

Una de las más visibles y estruendosas fue *Mexicanos Primero* que ante la coyuntura de la Reforma Educativa se presentó públicamente como voz autorizada de los ciudadanos interesados por la educación.

En la pelea por asumirse como voz legitima de los ciudadanos contendieron algunas otras organizaciones, pero si se reconoce que la sociedad mexicana es diversa en más de un aspecto, suena

* Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

pertinente cuestionar ¿a qué grupo, sector, clase o estrato, dicen representar?, y si ¿efectivamente cuenta con la legitimidad para hacerlo?

Para proporcionar pistas que permitan contestar estas interrogantes generales en este capítulo se presenta un acercamiento a *Mexicanos Primero*, una OSC a propósito de la Reforma Educativa, y de manera específica se busca responder los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es la posición de *Mexicanos Primero* sobre la Reforma Educativa? ¿Cuál es la actitud sobre la Reforma Educativa de *Mexicanos Primero*? ¿Qué información manejan estas organizaciones para construir sus posicionamientos? ¿Cuáles son los significados de la Reforma Educativa de *Mexicanos Primero*? ¿Cuáles son los principios desde los que se gestan estos significados?

En la búsqueda de rastros sobre estas cuestiones se recuperan los aportes conceptuales de la teoría de las representaciones sociales y de la hermenéutica profunda, para hacer un análisis de los discursos emitidos por esta organización y ser difundidos en su sitio web, con el propósito de mostrar que aun cuando los posicionamientos de esta organización pueden reconocerse como muestra del interés ciudadano por la educación, difícilmente podrá asumirse como su vocera oficial, ya que reflejan el punto de vista de un segmento de la sociedad que está más cercano al gobierno, aunque no se puede negar que forma parte de la diversidad sociocultural, política y social del país.

El documento que aquí se presenta está integrado por tres partes: en la primera de ellas se detalla el basamento teórico metodológico del análisis; en la segunda, se presenta una breve conceptualización de las OSC, que sirve como preámbulo para entender a *Mexicanos Primero* como actor social, del cual se muestran sus características y su trayectoria; y en la tercera, se recuperan y analizan sus discursos sobre la Reforma Educativa emitidos por *Mexicanos Primero* para tener elementos con el fin de contestar las interrogantes y cumplir con el objetivo orientador de este ejercicio.

II.1 Las representaciones sociales y la hermenéutica profunda como vía para profundizar en los significados

El estudio de la realidad desde una perspectiva simbólica permite reconocer la manera en que los sujetos elaboran significados desde las particularidades de su interacción social, y al mismo tiempo, cómo esas significaciones intervienen en sus interpretaciones y en la manera en que comprenden el mundo, lo que permite reconocer desde dónde se ven las cosas y qué mecanismos se ponen en marcha para ello.

En este marco epistemológico las representaciones sociales permiten profundizar en los mecanismos asociados a la producción de comportamientos y sus relaciones con el medio, y distingue al sujeto que las produce como parte de una colectividad, en tanto cumple una función que corresponde a las circunstancias y entidades que refleja.[1] Se reconocen como sociales porque son creadas y compartidas por un grupo en cierto contexto situacional, mediante los procesos de comunicación, y son resultado del grado de cercanía cultural que les proporciona códigos de aprehensión, reconocimiento y valoración, pues también les ayuda a compartir significados.

Al abordar su contenido se sintetiza la actitud, la información y el campo de representación, es decir, las emociones y los sentimientos; así como la información que rescata la manera en que un sujeto organiza su conocimiento con respecto a un objeto social y la idea, la imagen y el modelo social que lo caracterizan,[2] es posible reconocerlas como construcciones mentales asociadas a un proceso de significación que involucra a un sujeto que vive en un contexto, con una experiencia específica, y que interacciona con otros sujetos; también las relaciones que ese sujeto mantiene con el mundo y con los otros, con los que comparte códigos.

En esta lógica es posible acercarse a ellas desde el acervo epistemológico de los estudios culturales y específicamente con aquellos

[1] Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público.*

[2] *Idem*.

interesados en el carácter simbólico de los fenómenos culturales, de los cuales John B. Thompson[3] es uno de sus representantes más conspicuos, ya que no sólo reconoce el carácter subjetivo presente en la interacción social, sino que reconoce el peso de los contextos sociales estructurados en ello, lo que se constituye en el soporte conceptual de las hermenéutica profunda.

Desde la perspectiva propuesta por este autor el análisis de una construcción simbólica significativa requiere de una interpretación, que a su vez obliga a poner en marcha tres dimensiones teóricamente distintas, integradas aunque no secuenciales, con el pleno convencimiento de que separarlas o abordarlas de manera parcial significa desmembrar su potencial en el análisis.

Estas dimensiones son:

1. El análisis socio histórico, cuyo objetivo es reconocer y reconstruir las condiciones sociales e históricas de la producción, circulación y recepción de las formas simbólicas,[4] así es posible identificar la diversidad de disposiciones institucionales, relaciones de poder y dominación. Esta dimensión contempla cuatro aspectos que remiten a diferentes niveles de análisis: el espacio temporal, en el que producen y circulan las formas simbólicas; los campos de interacción, que dan cuenta de las posiciones y trayectorias; las instituciones sociales, como un conjunto relativamente estable de reglas y recursos que establecen relaciones sociales; la estructura social, para identificar las asimetrías, las diferencias y las divisiones; y de manera adicional es importante rescatar los medios técnicos de inscripción y transmisión (medios técnicos por los cuales se trasmiten las formas simbólicas).

[3] John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas.*

[4] *Ibid.*, p. 309.

2. El análisis formal o discursivo, mediante el cual se reconocen los rasgos y las relaciones estructurales de las construcciones lingüísticas o discursivas, específicamente en lo que toca a su organización, la identificación de sus rasgos, sus patrones y relaciones estructurales.
   Este tipo de análisis permite ejecutar un análisis semiótico y un análisis discursivo propiamente dicho; el primero, se concentra en las formas simbólicas y busca analizar sus rasgos estructurales internos, sus elementos constitutivos y sus interrelaciones para vincularlos con los sistemas y códigos.[5] El análisis discursivo, por su lado, está asociado a cuatro formas de abordaje o métodos: análisis conversacional, análisis sintáctico, análisis narrativo y análisis argumentativo.
3. La interpretación/reinterpretación, es la tercera dimensión de esta propuesta y está mediada tanto por el análisis sociohistórico, como por el análisis formal o discursivo, e incluso los trasciende y tiene como objetivo la cimentación de un significado posible de las formas simbólicas. Obliga una gran creatividad, ya que coloca el investigador frente a la tarea de interpretar lo ya interpretado por los sujetos que se constituyen en su objeto de estudio.

Este conjunto de dimensiones es el basamento metodológico desde el cual se rescatan y analizan las representaciones sobre la Reforma Educativa de *Mexicanos Primero*.

II.1.1 Metodología

Para Serge Moscovici,[6] el análisis del discurso es una vía idónea para el estudio de las representaciones sociales, posición que mantiene una clara cercanía con lo señalado por Thompson, para

[5] *Ibid*., p. 313.

[6] S. Moscovici, *op. cit.*

quien concentrarse en un discurso da la oportunidad de profundizar sobre el objeto que es producido, así como también por el sujeto que lo produce y la manera en que es recibido —leído, escuchado, comprendido— por otros sujetos, siempre inmersos en tradiciones y construcciones históricas.

En la medida en que aparece durante el curso de una conversación, texto o forma similar, una interacción o una nota periodísticas, el discurso es más que una frase u oración, más bien es una concatenación de ellas, y con su análisis es posible reconocer la interpretación de las *doxas*, de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social.[7]

El análisis discursivo en este sentido trata "la organización interna de las formas simbólicas, con sus rasgos, patrones y relaciones estructurales"[8] y está asociado a cuatro formas de abordaje o métodos: Análisis conversacional, análisis sintáctico, análisis narrativo y análisis argumentativo.

En el análisis de los discursos se recuperan de manera particular los principios del análisis argumentativo con el interés de evidenciar, hacer explícitos y reconstruir los patrones de inferencia que caracterizan el discurso; es decir, para identificar enunciados o aseveraciones en torno a ciertos asuntos o temas, así como las relaciones existentes entre estos enunciados y asuntos, con uso de ciertos operadores lógicos (implicación, contradicción, presuposición, exclusión).

Cabe señalar que este tipo de análisis es particularmente útil para el análisis político, como el que se revisa en el presente estudio, en el cual se presentan enunciados y aseveraciones que, ayudados de una retórica, intentan persuadir a un público.

No sobra mencionar que desde una concepción extensiva —como lo señala Silvia Gutiérrez— el discurso político no sólo es aquel que se construye y emite dentro de la "escena política", donde se

[7] J.B. Thompson, *op. cit.*, p. 406.

[8] *Ibid.*, p. 413.

desarrolla de manera explícita el juego del poder e incluye a todos aquellos que tienen una intención política; es decir, que buscan incidir en las relaciones de poder existentes.[9]

A manera de resumen, cabe destacar que el análisis del contenido de las representaciones sociales de la Reforma Educativa —que se orienta a la elaboración de este documento a partir de los discursos elaborados por *Mexicanos Primero*— es de carácter político, se sostiene en la hermenéutica profunda que permite no sólo el análisis del discurso y del contenido de las representaciones sociales, sino también contar con referentes que intervienen en su construcción a partir de la identificación de las condiciones sociohistóricas en que se producen, transmiten y reciben esas representaciones sociales que se manifiestan en los discursos.

II.1.2 El corpus de estudio

El análisis de las representaciones sociales se concentra en las publicaciones de la asociación firmadas por su personal directivo difundidas en su sitio web y colocadas en su blog, insertas dentro de su página titulada "nuestra opinión" consideradas como una cibercolumna de opinión en un periodo que inicia, desde la presentación de la Iniciativa de Reforma hasta la aprobación de las leyes secundarias en septiembre de 2013. Se seleccionaron sólo las publicaciones cuyos títulos hiciera una referencia a ejes o componentes claves de la Reforma Educativa mismas que se presentan en el cuadro 1.

Con esta selección se atiende la modalidad escrita que caracteriza a los medios de comunicación y se explora una de las vías por las que se divulga, asociadas con las nuevas tecnologías de comunicación, que dan la oportunidad de acercarse a un sector mayor de la población y permiten la difusión masiva de posicionamientos públicos.

[9] Silvia Gutiérrez, *Discurso político y argumentación*, p. 6.

Cuadro II-1. Corpus de Estudio[10]

Ciber articulos de Opinión	Clave
Reforma educativa con transparencia y resultados, David Calderón.	01-080113
Esperanza, escepticismo y exigencia. Claudio X. González G.	02-140113
De la coyuntura al cambio sistémico Claudio X. González G.	03-280213
Transformación del SNTE David Calderón M.	04-050313
¿Ataque a los maestros? Mexicanos Primero. [Publicado en *Animal Político*]	05-040413
¿Reforma a la deriva? Claudio X. González G.	06-160713
La evaluación para todos David Calderón M.	07-070813
#reformaeducativaya Claudio X. González G.	08-210813
¿Y ahora qué sigue en eduación? David Calderón M.	09-040913

En los discursos se identifican nominalizaciones, enunciados y aseveraciones que con un carácter retórico muestran sus posicionamientos y, además, se identifican las relaciones existentes entre los enunciados con uso de ciertos operadores lógicos (implicación, contradicción, presuposición, exclusión), y se dejan de lado las respuestas vertidas por los cibernautas —a manera de réplica— que aunque muestran la diversidad de quienes ingresan a su sitio web en algunos casos se alejan de los posicionamientos de la organización.

Después de esta primera identificación se establece una homogenización tópica y se detectan las tematizaciones más significativas, sobre las que se construye la interpretación que toma en cuenta las etapas de la hermenéutica profunda señaladas por J.B. Thompson.[11]

[10] Elaboración propia con información obtenida de: www.mexicanosprimero.org.

[11] J.B. Thompson, *op. cit.*

II.1.3 Sobre el blog y el discurso. Un paréntesis necesario

La llegada de la internet abre nuevos espacios para comunicarse e interaccionar que dimensionan de otra manera la relación "cara a cara", lo que contribuye a transformar las condiciones de la producción simbólica de la cultura.

En el ciberespacio es posible identificar soportes de comunicación que se contraponen a los tradicionales (materializados en papel), como los chats, los sitios web y los blog, en los que se construyen y difunden discursos orales y escritos, cuyos autores expresan sus opiniones, intereses o deseos, con la expectativa de ser leído o interpelado, aunque ello no sucede de manera automática.

El blog es una de estas nuevas modalidades comunicativas que se asocia al uso de cualquier dispositivo móvil, mediante el cual es posible dialogar e intercambiar puntos de vista de manera asincrónica sobre distintos tópicos de la vida social (la cultura, los espectáculos, la cocina, las actividades manuales y más), con diversos tipos de personas.

Concebido como un espacio que facilita la comunicación en línea, el blog tiene por objeto promover la cooperación —voluntaria, asincrónica y pública— de los participantes en la *ciberinteracción* (un *blogger* o bloguero y el internauta).[12]

Para iniciar la comunicación por este medio es necesario que el bloguero redacte un texto y lo coloque en su sitio e invite a los cibernautas a participar, y aunque no se reconoce exactamente como género periodístico o un *cibergéner,*[13] para el caso de las empresas

[12] María Cristina Arancibia Aguilera y Lésmer Antonio Montecino Soto, "El blog de comentarios a textos de opinión en ciberperiódicos: Un género en constante reconstrucción", p. 127.

[13] Una revisión de la bibliografía especializada sobre el tema muestra dos connotaciones de este término, una que lo ubica más como un soporte de comunicación; y otra que lo vincula más al periodismo digital y que rescata los diversos géneros periodísticos impresos (reportaje-ciberreportaje, columna de opinión-cibercolumna de opinión, editorial-cibereditorial, etcétera).

o de distintas organizaciones, como en la que aquí interesa, el texto puede ser reconocido como una columna de opinión o, más específicamente, una ciber columna de opinión.

En ese texto se presentan evidencias del evento central sobre el que se concentra la columna, y con el apoyo de un procedimiento heurístico, el columnista recurre a la argumentación inductiva basada en observaciones y validada mediante el uso de cifras, ejemplos, analogías, y la exposición de perspectivas ideológicas en comunión o disenso con él.[14] Este tipo de documentos, en tanto son elaborados por personajes que ocupan puestos de dirección de una organización, mantienen un carácter argumentativo que limita el diálogo, ya que sólo las personas que cuenten con los acervos de conocimientos cercanos o parecidos al autor, son quienes pueden contestar y contraargumentar.

La difusión de estas opiniones genera una cadena de respuestas, que lo acerca más a un ser como una especie de círculo de conversación y para el caso, sobre el objetivo en que se centra este análisis, el centro de interés es el llamado *ciber ciudadano* que, mediante su conexión a la red, está en condiciones de hacer públicas sus opiniones frente a editoriales, columnas de opinión y noticias que se difunden por este medio.

II.2 La sociedad civil y las organizaciones de la sociedad civil

El acercamiento a *Mexicanos Primero* hace ineludible una aproximación al contorno epistemológico concerniente a la esfera la sociedad civil y, en particular, a su dimensión institucional que se expresa en la existencia de las llamadas Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) que son concebidas como "asociaciones libres de ciudadanos cuyo fin es actuar conjuntamente en el espacio

[14] *Ibid.*, p. 140.

público para contribuir a la resolución de los problemas de la sociedad y llenar vacíos de atención a las necesidades de la población dejados de la acción del Estado y del mercado".[15]

Esta visión hace referencia al estatus político del ciudadano como individuo, que hace suyos sus derechos en función de sus intereses y deseos personales, pero ello cobra un tono distinto cuando decide agruparse con otros con quienes comparte opiniones y puntos de vista, lo que de acuerdo con Adrián Gurza y Ernesto Isunza (2010),[16] coloca la discusión sobre la participación ciudadana dentro de las OSC, en el ámbito de la "presentación" y "representación" mediante la cual, gracias a la coincidencia entre los ciudadanos de esos intereses y opiniones, se cede la facultad de verbalización de los mismos en favor de ciertos actores colectivos, quienes se encuentran en condiciones de "hablar en nombre de alguien", en su nombre.

Con ello se quiere destacar que, aunque se les ve como actores sociales, las OSC son representantes de una colectividad: no son individuos ni ciudadanos.

Los ciudadanos que participan en estas organizaciones depositan en ellas su confianza, de manera que profundizar sobre el modo en que las OSC se posicionan frente a una decisión estatal de política pública, como lo es la Iniciativa de Reforma Educativa, es también una vía para reconocer el sentido, la orientación y los intereses de los ciudadanos que la conforman, y su autonomía frente a las decisiones de política pública.

Bajo estas consideraciones, la Reforma Educativa, promovida y decidida por las autoridades legítimas, busca dar solución a un problema que considera de interés social y se reconoce como

[15] Alberto J. Olvera Rivera, "Organizaciones de la sociedad civil: Breve marco teórico", p. 13.

[16] Adrián Gurza Lavalle y Ernesto Isunza Vera, "Precisiones conceptuales para el debate contemporáneo sobre la innovación democrática: participación, controles sociales y representación".

un intento de transformación o cambio educativo generado o impulsado desde el poder público, específicamente del gobierno central[17] que intenta modificar el modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos.

La Reforma Educativa en este escenario es muestra de una política pública que expresa la visión hegemónica de la sociedad política sobre los problemas y sus soluciones; y con la invitación a discutirla se intenta promover el diálogo con distintos sectores sociales, quienes pueden simplemente adherirse a la visión oficial y legitimar sus acciones, o exponer posicionamientos que funcionen como contrapeso a las decisiones del poder.

Abordar el contenido de la representación social de *Mexicanos Primero* por medio del análisis del discurso implica profundizar no sólo sobre las formas en que esta organización designa, expresa atributos, asigna acciones y enuncia dinámicas de oposición y/o adscripción con la posición oficial, sino también sobre las características de los ciudadanos que manifiestan acuerdos con esta organización como se verá más adelante.

II.2.1 Mexicanos Primero. Una caracterización necesaria

En esta sección se exponen algunas de las características principales de *Mexicanos Primero* como una OSC, con el fin de proporcionar elementos que permitan abonar en el análisis de sus discursos y de la construcción de su representación social.

Para iniciar es necesario mencionar que en 2005 se constituye como una asociación civil sin fines de lucro, como una iniciativa ciudadana, independiente y plural, que busca impulsar el derecho a la educación de calidad y promover un cambio de cultura cívica que permita la participación ciudadana en la mejora de las políticas públicas.

[17] Antonio Viñao, "El éxito o el fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades".

Desde su inicio, la lista de sus integrantes deja ver un matiz empresarial, [18] y entre ellos destacan: Claudio X. González Guajardo, Alejandro Ramírez Magaña, Carlos Slim Domit, Agustín Coopel Luken, Emilio Azcárraga Jean, Daniel Servitje, José Antonio Fernández Carbajal, Carlos Fernández González, Carlos Hank González y Alejandro Legorreta González, entre otros.

Como asociación realizan actividades de investigación y difusión en las que han participado académicos destacados como: Miguel Basáñez Ebergeny, Federico Reyes Heroles, Gilberto Guevara Niebla, Sylvia Irene Schmelkes del Valle y Lorenzo Gómez Morin.

Su interés por la educación se ha expresado en diferentes estudios que no han pasado desapercibidos en el ámbito de la educación y que, incluso, han generado cierta polémica, entre los que destacan:

- "Contra la pared": ofrece una visión de los insuficientes resultados educativos de las 32 entidades y sus consecuencias sociales.
- "Metas: estado de la educación 2011": muestra un comparativo relevante con el desempeño educativo de diferentes países por medio de ciertos indicadores clave y de la perspectiva de las buenas prácticas.
- "Cuatro caminos cruciales para lograr la transformación": plantea recuperar la rectoría del estado en educación; profesionalizar al docente; hacer un manejo del gasto transparente y eficiente; dar autonomía y abrir la participación en las escuelas.
- "(Mal) Gasto": analiza el gasto como instrumento clave de política pública; este documento se entregó al equipo de transición del presidente electo, Enrique Peña Nieto, a quien se le pidió cambiar el "arreglo corporativo" entre la SEP y el

[18] Jorge Abel Rosales Saldaña, "La Reforma Educativa de Peña Nieto y Televisa".

SNTE, como una vía para mejorar el estado de la educación en México.
- "Sorry. El aprendizaje del inglés en México": presenta la importancia del idioma inglés en la época actual.
- "De panzazo": documental que expone a la docencia del nivel básico.

II.3 El análisis desde la hermenéutica profunda

En este apartado se expone el resultado del análisis de los discursos de *Mexicanos Primero* acerca de la Reforma Educativa, generado a partir de la propuesta creada por J.P. Thompson:[19]

a) La dimensión socio-histórica de la representación social de la Reforma Educativa

El inicio de la gestión de Enrique Peña Nieto como titular del ejecutivo, que mostró ciertas complicaciones asociadas a las recriminaciones relativas a la legitimidad con la que llegaba a la presidencia, pareció tomar un nuevo rumbo con la firma del llamado "Pacto por México".

Este acuerdo político signado entre el ejecutivo y los representantes de los tres principales partidos políticos de cobertura nacional en el país, se planteó como objetivo fundamental instrumentar un conjunto de reformas tendientes a resolver los problemas estructurales del país que afectaban diferentes ámbitos de la economía y la sociedad.

La primera iniciativa de reforma que se presentó fue la educativa con la expectativa de mejorar la calidad de la educación básica.

La primera versión de la iniciativa fue presentada por el ejecutivo el 10 de diciembre de 2012 y de inmediato generó un rechazo entre sus principales destinatarios, los maestros —quienes se dije-

[19] J.B. Thompson, "Lenguaje e ideología".

ron no consultados—, al tiempo que la calificaron como una reforma laboral disfrazada en tanto que planteaba modificar los artículos tercero y 73 constitucionales, para crear el Servicio Profesional Docente destinado a atender los procesos y procedimientos en el ingreso y promoción a puestos docentes, directivos y de asesoría pedagógica, así como dar autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con el fin de asignarle responsabilidades en la evaluación del sistema de educación básica.

La iniciativa, que fue difundida sin la presencia de la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo, contó con el apoyo de su Secretario General, Juan Díaz de la Torre, quien proclamó su alianza con el Estado Mexicano.

La iniciativa presentada por el ejecutivo fue rápidamente aprobada por diputados y senadores (en menos de 10 días) y fue enviada a las legislaturas de los estados el 2l de diciembre para su ratificación. Finalmente fue promulgada por el presidente el 25 de febrero de 2013, y publicada un día después en el *Diario Oficial de la Federación*.

Después de la promulgación de esta iniciativa se abrió de manera oficial el periodo de consulta para elaborar y presentar propuestas de las llamadas leyes secundarias, pero se dio prioridad a la iniciativa del ejecutivo, presentada el 13 de agosto de 2013, aprobada por los diputados el 22 de agosto, ratificada por los senadores el 23 de agosto, para finalmente ser aprobadas por ambas cámaras el 2 y 3 de septiembre.

El 10 de septiembre, en la residencia oficial de los pinos, el presidente Peña Nieto en compañía de los presidentes nacionales del PRI, PAN y PRD, así como los líderes del Congreso, promulgó las tres leyes secundarias publicadas un día después en al *Diario Oficial de la Federación*.

Desde la presentación de la Iniciativa de Reforma Constitucional, hasta la aprobación de las leyes secundarias distintos actores educativos se posicionaron no sólo respecto de la Reforma, sino también sobre el probable contenido de las leyes secundarias. La

adhesión inicial que había manifestado el sindicato cambió después de su promulgación, pues se consideró que la Reforma no era la que el magisterio esperaba, por lo que el 20 de diciembre de 2012, la lideresa del SNTE[20] con el apoyo de su secretario general, anunció el inicio de una jornada de resistencia pacífica en su contra, en la que además de informar al público sobre sus efectos negativos —sin suspender clases— realizó movilizaciones y recogió firmas de apoyo al gremio magisterial.

Los maestros pertenecientes a la Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNTE) provenientes de Oaxaca y Michoacán se trasladaron al Zócalo de la Ciudad de México para manifestar su rechazo, suspendiendo clases en sus estados y hasta intentaron boicotear de manera violenta el recinto donde se discutía la iniciativa.

Mexicanos Primero no se mantuvo ajeno a lo sucedido, y muestra de su activismo se sintetiza en los cuadros II-1 y II-2, en los que se presenta una relación entre los acontecimientos que conforman la dimensión socio-histórica y la generación de sus discursos.

Cuadro II-2. Comunicados emitidos por *Mexicanos Primero*[21]

Período	Comunicados difundidos en Blog	Comunicados relativos a la Reforma
Diciembre de 2012 a julio de 2013.	25	6 (24%)
Agosto a septiembre de 2013.	6	3 (50%)

[20] La presidenta del SNTE, Elba Esther Gordillo, fue apresada el 26 de febrero de 2013 después de ser acusada de realizar operaciones con recursos de procedencia ilícita, y el 28 de febrero, durante la 36 sesión extraordinaria del Consejo General del SNTE llevado a cabo en Guadalajara, Juan Díaz de la Torre fue votado para sustituirla, con lo que la entidad tomó distancia de los acuerdos emanados de su Consejo Nacional, el 5 de enero de 2013.

[21] Elaboración propia, con información obtenida de http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion.

El vínculo considera dos periodos: el primero va desde la presentación de la iniciativa de reforma y se extiende hasta el periodo previo a la presentación de la propuesta de las leyes secundarias; el segundo, inicia con la presentación de las iniciativas de estas leyes y concluye con su aprobación.

Cuadro II-3. Condiciones socio-históricas y emisión de los discursos de *Mexicanos Primero*[22]

Período	Acontecimientos	Títulos
Diciembre de 2012 a julio de 2013.	Se presenta y aprueba la Iniciativa de Reforma Educativa, diversos actores se manifiestan a favor o en contra de la misma, entre ellos los maestros del SNTE y la CNTE. Los maestros afiliados al SNTE, se manifiestan, sin dejar de dar clases, mientra que de la CNTE, se instalan en el zócalo e intentan evitar la aprobación de la ley, al asistir al congreso e irrumpir de manera violenta en la sesión.	Reforma educativa con transparencia y resultados. David Calderón.
		Esperanza, escepticismo y exigencia. Claudio X. González G. 14 de enero de 2013.
		De la coyuntura al cambio sistémico. Claudio X. González G.
		Transformación del SNTE David Calderón M.
		¿Ataque a los maestros? Mexicanos Primero [Publicado en *Animal Político*]
		¿Reforma a la deriva? Claudio X. González G.
Agosto a septiembre de 2013.	El ejecutivo envió las iniciativas para: dotar de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Ley del INEE); crear el servicio profesional docente (Ley de Servicio Profesional Docente); y modificar la Ley General de Educación. Los maestros de la CNTE, manifiestan su rechazo y nuevamente se instalan en el zócalo, de donde son retirados.	La evaluación para todos David Calderón M.
		#reformaeducativaya Claudio X. González G.
		¿Y ahora qué sigue en educación? David Calderón M.

[22] *Idem.*

b) El análisis del discurso: el contenido de la Reforma

Los discursos que se constituyen en objeto de este estudio son firmados sólo por dos de sus integrantes: Claudio X. González, quien ocupaba en ese momento el cargo de presidente de la OSC y David Calderón, entonces director general de la misma organización, los cuales se localizan en el blog titulado "nuestra opinión", y aunque no queda claro el procedimiento por el cual estas dos personas se asumen como portavoces de todos los miembros de la OSC; y la manera en que todos sus integrantes delegan su representación en ellos, al no identificarse alguna impugnación de sus miembros en su sitio web, se reconocen como posicionamientos del colectivo.

De manera inicial los títulos muestran una retórica que busca convencer sobre los beneficios de esta iniciativa: "Reforma Educativa con transparencia y resultados" (01-080113), "Transformación del SNTE" (04-050313), "¿Ataque a los maestros?",[23] #reformaeducativaya,[24] "¿Ataque a los maestros?"[25] en los que se vislumbran componentes de su representación.

Cuando se llega al contenido se hace evidente el uso de frases con las que se pretende caracterizar a la Reforma y sus bondades, y las siguientes son un ejemplo de ello: "contribuirá a mejorar el aprendizaje de los niños y niñas"… "Impactará en la calidad de la educación"… "Ayudará a la dignificación de los maestros"… "Promoverá la democratización del sindicato"… "Ayudará a la transparencia y la rendición de cuentas"… "Acabará con la corrupción".

Destaca el tono de demanda en los autores que se asumen como miembros de un colectivo, voces autorizadas del mismo, y buscan de alguna manera provocar empatía; los siguientes extractos son ejemplo de ello: "hemos vivido días de gran esperanza con la re-

[23] 05-040413.
[24] 08-210813.
[25] 05-040413.

forma al artículo tercero"; "los mexicanos confiamos en nuestros maestros, ahora podemos hacer al presidente y a los actores del Pacto el reclamo que antaño los ciudadanos le hicimos al SNTE y a la CNTE: ¡Más educación y menos política!"; "los mexicanos debemos podemos confiar en una institución que ofrece referentes válidos en una arena contendida; la verdadera reforma educativa nunca termina".

El análisis del contenido de su representación, en lo que toca al campo de actitud, deja ver una valoración positiva a la Reforma, ya que desde su punto de vista fortalece la rectoría del Estado y limita la intervención del sindicato en la materia, lo que se observa en las siguientes aseveraciones:

> En diciembre pasado se concretó una de las reformas constitucionales en materia educativa más importantes en la historia de México. La energía de una nueva administración, el apoyo de las principales fuerzas políticas (el Pacto) y una creciente demanda ciudadana dieron paso a que el Estado recupere rectoría en la materia y establezca un servicio profesional docente con base en un esquema fortalecido de evaluación.[26]
>
> La reforma al artículo Tercero de la Constitución abre una oportunidad histórica para transformar lo educativo. Tenemos que aprovechar la coyuntura para facilitar que se establezca, sin rebajas, el servicio profesional docente que manda la reforma constitucional. Es decir que la meritocracia y no los favores político-sindicales determinen el ingreso, promoción, pagos y estímulos de maestros y directivos escolares.[27]

En una lógica argumentativa reconoce el interés del gobierno por la educación, de modo que la Reforma es muestra de la manera en que asume su responsabilidad institucional, lo cual es plausible y requiere ser fortalecido.

[26] 06-160713.
[27] 03-280213.

> Valoramos que el actual gobierno le dé prioridad a lo educativo desde su primer día. Pero tenemos que asegurarnos que le dé esa misma importancia hasta el último día de su gestión.[28]
>
> Casi dos terceras partes de los mexicanos consideran que el principal responsable de mejorar y elevar la calidad de la educación en nuestro país es el gobierno. Es bueno que así sea pues constitucionalmente el Estado es el obligado a respetar, proteger, promover y garantizar el derecho humano a la educación.[29]

En su idea de fortalecer el papel del gobierno en las acciones educativas se evidencia la idea de que la Reforma acabará con los usos y costumbres del SNTE que no benefician la educación. Es claro entonces un argumento en favor de la iniciativa gubernamental, y en contra del sindicato.

> La clave regulatoria para darle al SNTE el lugar que le corresponde es acabar con el dominio de las estructuras sindicales sobre la selección, asignación, promoción, evaluación, pagos y estímulos a los maestros que derivan del sistema de escalafón.[30]
>
> La reforma al Tercero Constitucional no puede considerarse como la reforma acabada de la educación. Ahora viene la legislación secundaria y la necesidad de implementarla a cabalidad. Será ahí donde el SNTE y la CNTE tratarán de pararla, donde se dará el coletazo del dinosaurio, donde habrá que vencer a dañinos "usos y costumbres.[31]

En cuanto al campo de representación, el contenido de los discursos muestra que para *Mexicanos Primero* la Reforma Educativa contribuye a dignificar y reconocer a la profesión docente que el sindicato se ha encargado de lesionar y denostar. En esta lógica,

[28] 02-140113.
[29] 05-040413.
[30] 04-050313.
[31] 02-140113.

el gobierno hace más por los maestros que su propio sindicato, el cual no cumple con las funciones que le corresponden.

> La reforma educativa tiene que promover un mayor y mejor aprendizaje de los niños, y eso llevará a dignificar a los maestros, tan golpeados y vapuleados… El fin: la dignificación y profesionalización del magisterio que permita un mejor y mayor aprendizaje de nuestros niños, niñas y jóvenes. Sólo entonces podremos hablar de una verdadera reforma educativa.[32]
>
> Los mexicanos confiamos en nuestros maestros… la sociedad no los está "linchando" pues sabe repartir con toda claridad las responsabilidades en el sistema educativo. Es indispensable que los profes lo sepan y ello también contribuya a la larga marcha hacia la recuperación de su dignidad como profesionales de la educación.[33]

Sobre las expectativas asociadas a la Reforma destaca su papel como una vía para acabar con la corrupción en la educación que en poco ayuda a la calidad y en donde está involucrado el sindicato.

> Los diputados y senadores de México que en los siguientes días habrán de darnos un nuevo marco normativo en materia educativa (Ley del Servicio Profesional Docente, Ley del INEE y reformas a la Ley General de Educación). Tienen la oportunidad histórica de contribuir a cambiar un sistema corrupto, simulador y fallido que ha puesto a niños, jóvenes y maestros contra la pared.[34]
>
> La verdadera reforma ocurrirá hasta que se alcancen esos resultados, el máximo posible para cada una, para cada uno, según su ritmo y estilo de aprendizaje. Enfrentar la corrupción e impedir que siga es importante por congruencia democrática, pero es imprescindible para darla una esperanza a la nueva generación.[35]

[32] 06-160713.

[33] 05-040413.

[34] 08-210813.

[35] 01-080113.

De manera optimista ven en la Reforma la oportunidad de generar una nueva relación estado-sociedad que redunde en beneficios para toda la población.

> La aspiración debe ser concretar un nuevo pacto entre la sociedad y sus maestros, ya no coyuntural y político como fue en el modelo de Estado de partido dominante, sino estructural y verdaderamente educativo, como merece el derecho a aprender de las nuevas generaciones. Es el momento de hacer sentir nuestra cercanía y aprecio a los maestros de verdad, y de concretar un marco de normas sin excepciones ni compromisos, que descolonicen el sistema de los resabios corporativistas. Ya es hora.[36]
>
> Qué bueno que la administración actual se atrevió a actuar. Pero que sea algo distinto al "Quinazo" ellos, y también nosotros, lo tenemos que ver como sólo el inicio de un proceso de transformación profunda que nos entregue como legado un sistema educativo de calidad, encabezado por profesionales de la educación.[37]

Sobre el campo de información es evidente en su argumentación la referencia al marco normativo sobre el que se sostiene la Reforma y que la legitima, lo que se observa en las siguientes aseveraciones:

> Para adelantar la transformación a fondo del sistema los siguientes pasos son: una legislación secundaria (Ley del Servicio Profesional Docente, Ley del INEE y reformas a la Ley General de Educación) que haga justicia al cambio constitucional, la cabal implementación del nuevo marco normativo y la transformación del entramado institucional que lo haga posible.[38]
>
> En el gran cambio que requerirá la Ley General de Educación y las Condiciones Generales de Trabajo para responder a lo señalado en la reforma al Artículo Tercero, deberemos todos estar vigilantes

[36] 04-050313.
[37] 03-280213.
[38] 06-160713.

para que la transparencia y honestidad lleven a la idoneidad, y ésta a mejores resultados de aprendizaje en nuestros niños.[39]

La reforma al Artículo 3º Constitucional sólo fue el detonador. Se requieren muchos cambios, como la modificación a la legislación secundaria.[40]

El derecho a la educación es tan fundamental que cuando discutimos acerca de él estamos discutiendo acerca de nuestra identidad y sobre nuestro futuro. Así ha ocurrido en las últimas semanas, mientras las cámaras de Diputados y Senadores han debatido sobre tres leyes que concretan algunos aspectos derivados del nuevo texto del Artículo Tercero Constitucional.[41]

En una lógica parecida la Reforma muestra la manera en que el ejecutivo asume sus atribuciones plasmadas en la Ley, siempre en favor de las mayorías, que parecía haber dejado de lado:

Qué importante que los actores políticos prioricen lo educativo; que el Estado mexicano quiera recobrar rectoría en la materia; que se esté poniendo la calidad educativa, la profesionalización magisterial y la evaluación en el centro del debate. Otras administraciones no se atrevieron.[42]

Se vuelve a oír del peso político del gabinete, de su oficio, del "estos sí saben lo que hacen". Una especie de re-edición de "las estrellas finalmente se están alineando para México".[43]

Muestra confianza en las disposiciones normativas que llevarán a acotar el actuar al sindicato en el marco de la Reforma:

Para regular la operación del SNTE y acotarlo a sus funciones legítimas, deberán revisarse su marco normativo, pues ha quedado in-

[39] 01-080113.
[40] 08-210813.
[41] 09-040913.
[42] 02-140113.
[43] 02-140113.

merso en un galimatías de contradicciones con el Orden Jurídico Nacional y ausencias reglamentarias, que conspiran contra cualquier intento serio de ejercer la autoridad que los ciudadanos depositan en el Ejecutivo para la función educativa.[44]

La Reforma no es sólo la modificación al artículo 3º, sino que se requieren leyes secundarias, que acabaran con el sindicalismo SNTE, CNTE.[45]

c) La Interpretación-Reinterpretación

Para completar el análisis desde la propuesta de la hermenéutica profunda generada por Thompson, es procedente profundizar en la interpretación-reinterpretación de los hallazgos recabados en el trabajo del campo. Para ultimar este ejercicio, una síntesis de lo recopilado que se muestra en el cuadro II-4, resulta básico.

Cuadro II-4. Síntesis del contenido de la representación de la Reforma Educativa[46]

Campo de actitud	Campo de representación	Campo de información
Se manifiesta una valoración positiva de la Reforma.	La Reforma contribuye a dignificar y reconocer la profesión docente.	Se destaca el marco legal sobre el que se sostiene la Reforma.
Se estima que la Reforma, de manera efectiva, fortalece la rectoría del Estado en materia de educación y limita la intervención del sindicato.	La Reforma contribuye a promover la equidad y la transparencia en el manejo de los recursos asignados a la educación.	La Reforma es muestra de las atribuciones legales que tiene el ejecutivo.
Se reconoce y aprecia que la Reforma muestra el interés gubernamental por las mayorías y su responsabilidad institucional por la Educación.	La Reforma transparenta procesos, relacionados con el ingreso y permanencia, que generan beneficios económicos a los maestros.	La Reforma da la oportunidad de aplicar la Ley.
Se valora negativamente el papel del sindicato en los la educación en lo cual la Reforma busca intervenir.	La Reforma acaba con la corrupción.	Las disposiciones normativas que emanan de la Reforma, limitan las prácticas del sindicato.

[44] 04-050313.

[45] 03-280213.

[46] Elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo.

Campo de actitud	Campo de representación	Campo de información
Hay una valoración negativa de los usos y costumbres del sindicato, asociados a los mecanismos de ingreso y permanencia, con los que la Reforma busca acabar.	La Reforma acaba con los usos y costumbres del sindicato.	
Es clara una actitud favorable a la evaluación asociada a los mecanismos de ingreso y permanencia, que conlleva la Reforma.	La Reforma genera una nueva relación estado-sociedad.	
Advierte positivamente que la Reforma reconoce y valora a los profesionales de la docencia.	La Reforma contribuye a mejorar los aprendizajes y calidad educativa.	
	La Reforma pone en evidencia el fracaso de anteriores gestiones en materia de educación.	

A partir de lo registrado en el cuadro sobre el contenido de la Reforma de *Mexicanos Primero*, pueden plantearse lo siguiente:

1. En el discurso de *Mexicanos Primero* es clara una actitud favorable a la Reforma y las leyes secundarias, donde depositan grandes expectativas de cambios que beneficien a la educación.
2. Se observa en los argumentos esgrimidos por esta OSC una clara asociación entre Reforma y gobierno con un sustento normativo, y prevalece una visión de derecho positivo donde se jerarquizan y maximizan las disposiciones legales, escritas y creadas en el marco del Estado de derecho. Bajo esta perspectiva la ley es el orientador de las interacciones políticas, sociales y económicas, que además limita el ejercicio del poder y garantiza su distribución en beneficio de los ciudadanos. Esta visión optimista que se sostiene en la confianza en las leyes y las instituciones que de ella emanan no llega a reconocer que en medio de una crisis democrática, cuando

hay un cuestionamiento a las prácticas, procedimientos y estilos empleados por quienes detentan el poder, la mera existencia de documentos constitucionales es insuficiente para dar cuenta de su cumplimiento.[47]

3. En las reflexiones de *Mexicanos Primero* no se observa un cuestionamiento a las decisiones tomadas desde el poder y reflejadas en los cambios legislativos que sostiene la Reforma; de manera que los ciudadanos tienen que acatar estas disposiciones, no sólo porque son iniciativas generadas por personas que tienen las atribuciones legales, sino también porque en ellas se refleja su interés por beneficiar a las mayorías. Desde esta posición los ciudadanos deben creer que todas las iniciativas gestadas desde el poder buscan favorecerlo, aunque a veces no lo parezca. Esta perspectiva, además de ser poco flexible, deja de lado las discusiones contemporáneas sobre el papel de los ciudadanos en la toma de decisiones que les afecta, con lo que incluso abren el espacio para cuestionar su interés como OSC, e intervenir en el diseño de políticas públicas; desde esta perspectiva, si se debe creer y tener fe en los gobiernos y las decisiones que toman… ¿Para qué sirven las OSC? ¿Por qué son importantes? ¿Para qué sirve la participación ciudadana?
4. En el marco del Estado de Derecho, *Mexicanos Primero* asume que al expresar sus opiniones e intervenir en la toma de decisiones que les afectan, no sólo ejerce sus facultades constitucionales, sino que también promueve la conformación de una cultura de la legalidad, la transparencia y la rendición de cuentas. Sin embargo, al dejar de lado la reflexión sobre los mecanismos de legitimidad de quienes generan las leyes, autorizan iniciativas y vigilan el cumplimiento de las normas (que incluye a los tres poderes de la Unión); con ello se convierten en promotores y difusores de

[47] Carlos F. Pressaco, "Estado de Derecho y desobediencia civil".

sus iniciativas, lo que puede llevar a cuestionar su interés de convertirse en vocero ciudadano. Sus posicionamientos provienen de ciudadanos que quieren intervenir en las decisiones que se gestan desde el poder, y que los afectan, lo que caracteriza sus discursos, como de tipo político, lo cual responde a la dimensión amplia ya mencionada por Silvia Gutiérrez,[48] pero el apoyo y la falta de cuestionamiento a las propuestas emanadas por el titular del gobierno parecen convertirlo en una especie de vocero oficial, que quieren incidir en las decisiones del poder para que las cosas no cambien y ser coparticipe de las mismas, en una lectura muy particular de la democracia.

5. Desde el punto de vista de esta asociación la Reforma fortalece la figura del docente en la tarea educativa, con lo que parece rescatarse una imagen del maestro gestada en el periodo postrevolucionario, cuyo compromiso en la tarea educativa supera las premuras económicas y antepone los intereses nacionales por sobre los personales. Una figura con un perfil que choca con los esquemas de contratación, evaluación y permanencia, que enarbola la Reforma, lo cual parece pasar desapercibido por esta organización.

II.4 Conclusiones

A manera de conclusiones y con la intención de aportar elementos para contestar las interrogantes que orientaron la elaboración de este documento, es posible señalar que:

- Las representaciones sociales son una alternativa teórica para profundizar en el discurso de *Mexicanos Primero* sobre la Reforma Educativa.

[48] S. Gutiérrez, *op. cit.*

- El *blog* es un medio por el cual es posible acercarse al discurso de *Mexicanos Primero* y explorar sus representaciones sociales; en tanto que la internet y los sitios web son una vía apropiada para que distintos actores sociales puedan difundir sus posicionamientos sobre distintos tópicos de interés colectivo.
- Al profundizar en el discurso de *Mexicanos Primero* sobre la Reforma Educativa se reconocen los esquemas y significados de un grupo de ciudadanos, quienes buscan intervenir en la educación en general, en el sistema político, en el Estado de derecho y en el poder de las leyes en la vida de una sociedad.
- Al acercarse al discurso de *Mexicanos Primero* es posible acerarse a la heterogeneidad que compone la sociedad mexicana, sobre la que se sostiene la diversidad social, política, económica y cultural.
- Para *Mexicanos Primero* la evaluación está asociada a los mecanismos de ingreso y permanencia de los maestros, tal y como se expresa en el contenido oficial de la Reforma, con lo que al igual que la modificación constitucional propuesta por Peña Nieto no se ocupa de la evaluación de los aprendizajes; así como tampoco se refiere a la calidad de los servicios educativos, sino de la manera en que los maestros impiden que se pueda alcanzar aun sin precisar lo que ello significa.
- En el discurso de *Mexicanos Primero* se observa un interés, hasta excesivo en algunos momentos, por los maestros como sujetos centrales en la Reforma y principales responsables del éxito de la misma, con lo que deja de lado a los directivos, supervisores y demás miembros de la comunidad escolar; posición que se nota cercana a la oficialmente expresada en la Reforma.
- En los argumentos expresados por esta organización se nota un reconocimiento al papel del maestro, como profesional de la docencia, al que se le exige cumplimiento con sus responsabilidades sociales, pero al mismo tiempo se apela a su historia para recordarle su compromiso con la educación y

con las mayorías, que deja más satisfacciones personales que beneficios económicos; en lo que también coinciden con lo presentado en la Reforma.

- La posición de *Mexicanos Primero* sobre la Reforma Educativa no puede reconocerse como representativa de la sociedad civil o voz autorizada ciudadana, sino como propia de un grupo de ciudadanos con recursos económicos, sociales y políticos ligados al sector empresarial, del que no forma parte la mayoría de la población en México, donde más de la mitad de la población es considerada como pobre.
- En la representación de la Reforma aquí mencionada es clara la referencia a su sustento legal y al respeto que le es inherente, pero la falta de atención a componentes contextuales que garantizan su atención, como la legitimidad, el reconocimiento social de quienes emiten las normas y las condiciones económicas y sociales que posibilitan su cumplimiento, muestran una visión parcial de la ley. Para que una Ley se cumpla y atienda deben atenderse indicadores básicos de bienestar de las personas a las que va dirigida, lo cual no parece entenderse en esta visión.
- En el discurso de *Mexicanos Primero* se nota cierto interés por reconocer que cada individuo en sociedad debe cumplir con sus responsabilidades, donde el gobierno debe velar por el beneficio de la población que lo eligió (a lo que responde con la emisión de la Reforma), los ciudadanos deben asumir los mandatos emitidos por sus representantes elegidos (sin cuestionarlos ya que están pensados en su beneficio), y los empresarios pueden coadyuvar en la atención a las normas y aprovechar sus espacios de influencia. Se manifiesta de alguna manera la conveniencia de que empresarios y gobierno se unan para atender las necesidades de las mayorías.
- El interés de los ciudadanos por participar en la toma de decisiones que los afectan y generar propuestas de atención a viejos problemas es ejemplo de una nueva mecánica relativa

a los procesos de distribución y ejercicio del poder, que parece orientar las acciones de *Mexicanos Primero* como una OSC. Sin embargo, el contenido de su representación en la Reforma Educativa deja ver resabios de un pasado que se resiste a fenecer; se percibe confianza en las decisiones de gobierno, que siempre piensa y actúa en beneficio de las mayorías, además de que se cuestiona el interés de los ciudadanos afectados por ser tomados en cuenta: es entonces un nuevo actor con viejas ideas.

III. Los estudiantes normalistas frente a la Reforma Educativa 2013: la competencia por una plaza docente

Esmeralda Ramírez Romero*
Yazmín Cuevas Cajiga**

En 2010, México se comprometió con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)[1] a modificar los procesos de selección para los nuevos docentes. Esto se concretó con la aparición de la Reforma Educativa 2013, ya que una de sus acciones fue establecer concursos de oposición abiertos para egresados de Escuelas Normales y de la educación superior para ocupar las nuevas plazas docentes. Así, la Reforma dejó de reconocer veladamente la formación especializada en docencia que reciben los estudiantes en las Escuelas Normales y ahora sus egresados tendrán que concursar con profesionales de otras carreras universitarias para la obtención de un puesto de trabajo. Esto es algo nuevo para los estudiantes normalistas que durante años contaron con el reconocimiento exclusivo del Estado para ejercer la docencia. Así, la Reforma Educativa 2013 plantea modificaciones significativas para estos estudiantes.

En este trabajo se reconoce que el estudiante normalista emprende elaboraciones de sentido común para comprender y confrontar estos cambios legales que trastocan el canal de ingreso que

* Egresada de la Maestría en Pedagogía de la UNAM.

** Profesora de la UNAM-Facultad de Filosofía y Letras en el Colegio de Pedagogía.

[1] Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México.*

tenían para obtener una plaza docente. El capítulo recupera la voz de estudiantes normalistas de la Benemérita Escuela Normal de Maestros (BENM) sobre la Reforma Educativa 2013. Así, la pregunta de investigación que se atiende es ¿cuál es la representación social que los estudiantes normalistas de la Reforma Educativa 2013?

Para responder a tal cuestionamiento el capítulo se conforma por seis apartados. En el primero se describe el concepto de estudiante normalista y la tradición profesional en la que ha sido formado. El segundo apartado explica la implicación que tiene la Reforma para este grupo. El tercer apartado expone la relación entre identidad y representación social, marco de referencia de la investigación, y el proceso metodológico. En el cuarto apartado se delinea la identidad social de los estudiantes normalistas que participaron en el estudio. En el quinto apartado se muestra la representación social que elaboraron los estudiantes normalistas sobre la Reforma Educativa 2013. El sexto apartado cierra con algunas reflexiones que derivaron del estudio realizado.

III.1 El estudiante normalista y la tradición magisterial

El estudiante de Educación Superior es un sujeto social que asiste a la escuela con el propósito principal de obtener formación profesional, para posteriormente insertarse en el mercado laboral. De acuerdo con François Dubet[2] este sujeto adopta un estilo de vida acorde con las condiciones geográficas, culturales, sociales, ideológicas y políticas de la institución donde se forma. La experiencia en la educación superior del estudiante está marcada por sus condiciones sociales, familiares, emocionales y expectativas profesionales. Tales experiencias influyen en las prácticas escolares y el nivel de relaciones que establezca con sus pares.

[2] François Dubet, “Los estudiantes”.

Los estudiantes normalistas se inscriben como parte de la matrícula de educación superior, sin embargo, sus características como grupo, la institución, el plan de estudios y la dinámica académica los distingue frente a otros estudiantes de carreras afines a la docencia. Se reconoce que el estudiante de Educación Normal se forma en la *tradición magisterial*, que se compone por el reconocimiento que dio el Estado a estas escuelas como principales formadoras de docentes. Estas instituciones tuvieron un desarrollo paralelo con la configuración del Sistema Educativo Mexicano (SEM), durante mucho tiempo fueron soporte para transmitir la ideología del Estado-Nación y encargadas de formar maestros para la promoción de los proyectos nacionales de los diferentes gobiernos.[3]

La *tradición magisterial* comprende la especialización de la formación profesional en el dominio de la didáctica en el aula. Así, un estudiante normalista es aquel que está aprendiendo a enseñar mediante estrategias didácticas pertinentes para los alumnos.[4] Durante su trayecto formativo el normalista se involucra y está en interacción con un mundo lleno de significaciones; construye percepciones y visiones endogámicas del magisterio que lo distinguen de otras profesiones como pedagogía, psicología, sociología de la educación, ciencias de la educación, entre otras, que se insertan en el campo educativo, pero cuya formación no es exclusiva para la docencia.

Parte de la *tradición magisterial* es la relación del gremio docente con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Esta organización tiene el derecho exclusivo de representar a los docentes y, debido al corporativismo que durante más de setenta años imperó, validó las decisiones de los diferentes gobiernos en turno en materia de educación básica. Por esta razón, el SNTE logró controlar procesos como la asignación de plazas de

[3] María de Ibarrola, "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX".

[4] Catalina Gutiérrez, "Implicaciones culturales en la formación docente del 'buen maestro'".

docentes. Así, muchos trámites en materia de movimientos de personal han sido controlados por esta organización, en consecuencia la *tradición magisterial* se constituye por el reconocimiento de que el SNTE ha sido una entidad en la que se realizan trámites relacionados con las plazas del personal docente.

Entonces, cuando se ingresa como estudiante a una Escuela Normal se incorpora esta tradición. Carlos Ornelas[5] señala que durante el tránsito formativo por la Normal los futuros docentes aprehenden rasgos ideológicos afines al gremio docente y se reafirma la imagen de sí mismos como grupo profesional, de tal modo que su expresión más visible es su práctica profesional. Así, el estudiante normalista se forma como docente y cursa sus estudios dentro de alguna Escuela Normal, durante su trayecto conoce y asimila los símbolos institucionales, está apegado a las reglas y normas que se establecen (el uniforme escolar, el plan de estudios), valora el dominio de los métodos de enseñanza y reconoce la importancia de la relación entre la SEP y el SNTE. La posición de estudiante que adquiere al ser formado exclusivamente para la enseñanza se entrelaza con aquellas condiciones naturales del propio sujeto, pues está atravesada por su transformación como docente, por la condición de juventud, y las prácticas del magisterio que responden a diversas formas de expresarse, pensar, comportarse y de cómo elegir su vida diaria. Estos elementos son los que configuran al estudiante normalista.

III.2 El ingreso a la docencia: tradición y ruptura

Un rasgo para comprender el papel que juegan los estudiantes normalistas en la Reforma Educativa es el cambio en la condición de ingreso a los puestos docentes. A partir de 1925 la formación

[5] Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo.*

docente de educación básica primaria se impartió principalmente en las Escuelas Normales, y en 1933 con la *Ley de Escalafón del Magisterio*[6] se otorgó preferencia a los egresados de estas instituciones para ocupar las plazas docentes, ya que se incorporó la prerrogativa de que serían contratados en la educación pública y después de permanecer seis meses y un día en el puesto, la plaza se convertiría en su propiedad.[7]

En 1946 el Estado reconoció a las Escuelas Normales como las únicas encargadas de formar maestros. Así, para ser docente de educación pública era necesario cursar la formación en alguna Escuela Normal. Además, los estudiantes normalistas podían ingresar a puestos docentes por medio de mecanismos informales-discrecionales como fueron la herencia y venta de plazas.[8] En 2008, la SEP propuso la asignación de los nuevos puestos docentes a través de una evaluación nacional, sin embargo, este programa operó de manera cerrada y parcialmente en algunos estados como en la Ciudad de México, lo que permitió que continuaran los mecanismos antes descritos.[9] Así, el criterio más importante para ingresar a la docencia de educación primaria, que prevaleció por más de setenta años, fue cursar la formación en una Escuela Normal. Hasta 2012 los estudiantes normalistas podían tener certeza sobre la obtención de un puesto de trabajo al momento de su egreso, pues el concurso de plazas docentes instaurado en 2008 solamente representaba un trámite.[10] Además, era posible que con apoyo del

[6] Poder Ejecutivo, *Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal.*

[7] Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994.*

[8] Alberto Arnaut, "Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación".

[9] Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), *Los docentes en México. Informe 2015.*

[10] INEE, *op. cit.*

SNTE se colocara a los egresados normalistas en plazas de nueva creación o disponibles.[11]

En 2013, con la Reforma Educativa se modificaron las condiciones de ingreso al magisterio para los estudiantes normalistas, ya que la preferencia a su formación para la contratación pasó a segundo término. En la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en el artículo 21 se establece que el ingreso al servicio docente para la educación básica se llevará mediante concursos de oposición abiertos para la asignación de plazas docentes.[12] Con este artículo, por primera vez después de la Ley de Escalafón de 1933, se establece un cambio en el marco legal que se centra en el ingreso y es significativo para quienes egresan de las Escuelas Normales.

Además, esta Ley presenta otro elemento importante para los estudiantes normalistas el cual se concreta en el artículo 24:

> En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza.[13]

En otras palabras, con la instauración de los concursos de oposición el título otorgado por las Escuelas Normales deja de ser un

[11] Pablo Latapí, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004).*

[12] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General del Servicio Profesional Docente*.

[13] *Ibid.,* artículo 24.

requisito indispensable para ser contratado como docente en el servicio público. El artículo 24 de esta Ley abre la posibilidad a que otras formaciones profesionales puedan concursar para ingresar al magisterio y pone en equivalencia la formación en educación primaria ofrecida en las Normales con otras formaciones relacionadas con la educación.

El proceso de evaluación para el ingreso a la docencia, en el marco de la LGSPD consiste en la presentación de dos exámenes estandarizados para obtener un puesto docente. Uno que atiende aspectos profesionales y el otro que se centra en aspectos educativos. Aprobar ambas evaluaciones le permitirá al aspirante docente obtener un lugar en las listas de prelación, las cuales se organizan en función del resultado obtenido, para posteriormente ser asignado en algún centro de trabajo. Una vez que el nuevo maestro ocupa el puesto tendrá el seguimiento de un tutor por dos años para mejorar su práctica docente. Al finalizar este periodo el docente presentará una evaluación que lo ratificará en su plaza.[14] De acuerdo con Margarita Zorrilla y Teresa Bracho,[15] la Reforma Educativa 2013 tiene como cimiento el mérito profesional para ingresar y permanecer en la carrera docente. Lo que conlleva a evaluar la capacidad de los nuevos maestros, su formación y los conocimientos que poseen.

Se considera que la Reforma Educativa 2013 ha ocasionado una ruptura en la *tradición magisterial* bajo la cual han sido formados los estudiantes normalistas, debido a que se modifican las condiciones de ingreso a la docencia y se abre la oportunidad para que egresados de carreras relacionadas con la educación puedan concursar por una plaza docente. Esto retira la exclusividad formativa que tenía el estudiante normalista al convertirse en un aspirante más para concursar por una plaza docente, lo que lo coloca en un punto de quiebre entre una institución que destaca la incorporación de la *tradición magisterial* y el Servicio Profesional Docente

[14] *Ibid.,* capitulo primero.

[15] Margarita Zorrilla y Teresa Bracho, "Perspectiva de un gran reto".

que demanda una formación genérica y meritocrática para la docencia. Con esto se identifica que para los estudiantes normalistas la Reforma Educativa 2013 es altamente significativa, ya que guarda un grado de novedad con respecto de los esquemas culturales en los que habían sido formados y los confronta con nuevas reglas.

III.3 La representación social como expresión de la identidad y ruta metodológica del estudio

Esta investigación atiende al vínculo entre representaciones sociales e identidad como soporte teórico. Un punto de encuentro se centra en la función identitaria de las representaciones sociales que contribuyen a la definición de las características que permiten a una persona reconocerse y diferenciarse de otra, protege la especificidad de los grupos y, dentro de esta función la identidad se construye en un proceso de socialización, en espacios comunes. La relación de adhesión o de rechazo se establece con sus grupos de pertenencia, es decir, configuran el reconocimiento del otro, ayudando a situar al individuo y los grupos a los que pertenece en un contexto compatible con las normas y valores sociales históricamente determinados.[16] En este sentido Gilberto Giménez[17] destaca que esta relación nace porque el ser humano como ser social forma enlaces, pertenencias y adscripciones a diversos círculos sociales, que lo lleva a establecer cercanías, percepciones, opiniones comunes al grupo donde se encuentra inserto con respecto de las situaciones cotidianas. La perspectiva de identidad social no se limita al propio sujeto, sino que es un proceso en el que existe la confrontación con los otros para reconocer su pertenencia y diferencia.

[16] Maricela Perera, "A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad".

[17] Gilberto Giménez, "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología" y "Materiales para una teoría de las identidades sociales".

En este trabajo se recurrió a la dimensión de identidad social a partir de la distinguibilidad que propone Gilberto Giménez[18] la cual consiste en la identificación de las diferencias reconocidas por el grupo frente a otro, las cuales están compartidas en un contexto común a partir de las interacciones y comunicaciones. Para Carmela Güemes[19] gracias a la identidad se crean lazos entre lo individual y social, por lo que el proceso de formación de la identidad se origina con mayor fuerza con lo cultural y lo social. De este modo, las pertenecías grupales son un filtro para la interpretación que los sujetos hacen sobre algún fenómeno que les es compatible con aquellos esquemas de valores y reglas social e históricamente establecidos.

La identidad es el resultado de convertir un dato en valor simbólico para marcar fronteras en el proceso de su interacción mediante rasgos culturales,[20] no es una cuestión de herencia, sino se construye de generación en generación a partir de las categorías y de posiciones configuradas y de las identidades institucionales por las que atraviesan los sujetos.[21] Así, tanto las representaciones como la identidad sirven como soporte para poder dar sentido a la acción y la guía de su actuar (representación), la pertenencia a un grupo que implica compartir parcialmente el núcleo de representaciones que los caracteriza y define.[22] Los estudiantes al compartir la escuela como espacio común, su formación está fuertemente arraigada a las rutinas y ritmos escolares, por eso su identidad social se vincula con las vivencias más significativas de su núcleo familiar, la elección profesional y las experiencias adquiridas en los espacios apropiados, en este caso la institución formadora y las cualidades atribuidas a su quehacer cotidiano.

[18] Gilberto Giménez, "Materiales para una teoría de las identidades sociales".

[19] Carmela Güemes, "La identidad del maestro de Educación Normal".

[20] G. Giménez, *op. cit.*

[21] Alicia Kossoy, "La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis".

[22] G. Giménez, *op. cit.*

Hemos mencionado que la construcción de la identidad depende también del marco contextual común en el que se inserta el sujeto. Ésta se construye en un espacio de interacción bajo un proceso de socialización y asimismo se configura bajo el reconocimiento del otro, la cual se determina a partir de los otros con los que se comparten experiencias comunes y por aquellos con los cuales el sujeto se diversifica con relación a lo que solo le pertenece. Este marco se relaciona con las experiencias educativas que los estudiantes construyen durante su tránsito por la institución que los forma para el mundo docente, de este modo las representaciones sociales son expresión de la identidad social. Para este trabajo el espacio en común compartido entre los sujetos es la institución formativa y se considera que para abordar las construcciones sociales que hacen sobre la Reforma Educativa, la identidad que tienen como grupo es el eje articulador que da pie a la expresión de sus representaciones sociales.

Para indagar las representaciones sociales de los estudiantes normalistas se recurrió a la metodología cualitativa, ya que atiende a la experiencia de las personas y trata de reconocer el punto de vista de los sujetos en consideración con su entorno social y cultural.[23] Para recuperar y analizar la representación social de los estudiantes normalistas sobre la Reforma Educativa 2013, se diseñó un cuestionario cerrado y una entrevista semiestructurada. Los criterios que se consideraron para participar en el estudio fueron:

a) Estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México.
b) Formados como maestros de educación primaria.
c) En el momento de la entrevista los estudiantes debían cursar el último año de la carrera y estar próximos a la presentación del examen de ingreso a la docencia.

[23] Irene Vasilachis, “La investigación cualitativa”.

d) Tanto su formación como el ingreso estuvieran cruzados por la normatividad del artículo 24 y el vigésimo segundo transitorio de la LGSPD.

Se realizaron 16 entrevistas a estudiantes de las generaciones 2012-2015 y 2013-2016, las cuales fueron organizadas por claves y transcritas en su totalidad. [24] Para asignar la clave a cada cuestionario y grabación se optó por considerar valores alfanuméricos para identificar:

a) Condición de estudiante y número de entrevista
b) Género
c) Plan de formación (para identificar a qué generación pertenece)
d) Si por sus condiciones familiares era estudiante pionero o heredero en la tradición magisterial

De esta manera la codificación quedó ordenada así:

Cuadro III-1. Elementos de codificación de material empírico

EN01	M	12	H
Número de entrevista	Género H= Hombre M= Mujer	12= plan 2012 97= plan 1997	H=heredero P= pionero

[24] El periodo de recopilación de información se hizo en dos periodos (junio de 2015 y de mayo a junio de 2016). Para contactar a los participantes se empleó la técnica de bola de nieve que consistió en establecimiento de un vínculo a través de conocidos. Para ello, un estudiante que cubrió los criterios y accedió a participar nos refirió con algún otro estudiante que quisiera participar y así sucesivamente. *Cfr.* Stephen John Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados.*

Esta separación por claves se usó no sólo para reconocer a los sujetos,[25] sino que además constituyó un primer filtro para iniciar la revisión de los instrumentos (cuestionario y entrevista). Posteriormente, para el análisis de las entrevistas se eligió la propuesta de Graham Gibbs[26] sobre la descomposición del contenido de las entrevistas en unidades temáticas. Así, se dio lectura a las transcripciones con el fin de identificar contradicciones, explicaciones, recurrencias, emociones que abordaban los sujetos sobre la Reforma Educativa 2013, las cuales se convirtieron en temáticas temporales. A cada temática encontrada se asignó un código y nombre. Con las unidades temáticas separadas, se realizó nuevamente la lectura minuciosa de cada código y unidad temática encontrada para identificar las claves que articulaban la comprensión de las experiencias con respeto de la Reforma, de este modo se procedió a fusionar, eliminar o vincular las categorías temporales encontradas. Una vez obtenidas las categorías temáticas se recuperaron las dimensiones de la teoría de las representaciones sociales para iniciar la interpretación.[27]

Los datos del cuestionario aportaron información sobre el conocimiento de las condiciones sociales y profesionales de los participantes del estudio. Para el proceso de interpretación se consideró la identidad como un espacio de lucha simbólica, de este modo se buscaron las temáticas que dieron origen a los rasgos identitarios de los estudiantes normalistas. Este marco orientó las narraciones para la reflexión de las dimensiones teóricas respecto a los acontecimientos más significativos que configuraron la representación sobre la Reforma Educativa 2013. Con las categorías de análisis y la información del cuestionario se procedió a la redacción de los resultados.

[25] Los datos que se presentarán posteriormente para referir los testimonios de los participantes usarán la clave asignada.

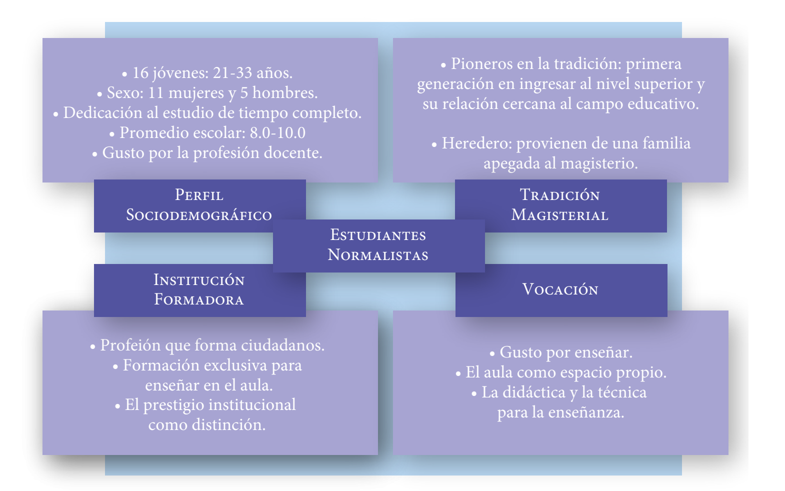
[26] Graham Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*.

[27] Yazmín Cuevas, "Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa".

III.4 Identidad normalista: estudiantes y futuros maestros

La construcción de representaciones sociales está vinculada a las pertenencias personales, grupales, y a la relación con el mundo que el sujeto tiene.[28] A partir del análisis se encontraron los rasgos sociales de la identidad grupal que posiciona a los estudiantes normalistas frente a otras profesiones afines al campo educativo. Este apartado tiene el propósito de presentar las características y rasgos distintivos que configuran la identidad social como estudiantes normalistas. Para presentarla, el esquema 1[29] ilustra los cuatro ejes articuladores que la conforman, los cuales se encuentran en constante interacción con la elaboración de representaciones sociales. A continuación, se explicará cada uno.

Esquema III-1. Rasgos de la Identidad Normalista



[28] G. Giménez, *op.cit.*

[29] Esquema de elaboración propia a partir del material empírico recuperado.

III.4.1 Perfil sociodemográfico

Este eje se estructura por aspectos demográficos como: edad, sexo, estado civil, actividad laboral y antecedentes escolares de los estudiantes que eligen ingresar a la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. De los 16 participantes, 11 eran mujeres y cinco hombres, esta característica se considera un reflejo de las tendencias que tiene la profesión docente al ser elegida por más mujeres que hombres.[30] Trece estudiantes eran solteros. Con respecto a la edad diez entrevistados se ubicaban entre los 21 y 25 años, y el resto entre los 30 y 33 años. Cuatro estudiantes tenían una formación profesional previa (contaduría, diseño gráfico e historia) y tres estudiantes paralelamente estaban estudiando otra carrera (pedagogía y psicología), estos datos son indicativos de que la licenciatura en educación primaria es a fin o compatible con el estudio de otras profesiones. La mayoría manifestó elegir la carrera docente; al respecto indicaron no estar laborando, refirieron ser alumnos de tiempo completo y contar con un promedio escolar que iba entre el 8.0 y 10.0 de calificación. En otras palabras, quienes eligen formarse dentro de la Escuela Normal se caracterizan por ser jóvenes cuya trayectoria académica no se ha visto truncada, su compromiso con su elección profesional se refleja en la entrega a sus estudios y las actividades que demanda la institución.

III.4.2 Tradición magisterial

Este eje se compone por los lazos familiares y sociales que han influido a los estudiantes normalistas para formarse como maestros. La identidad de este grupo está interpelada por las prácticas

[30] Dulce Nieto, *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. Implementación de políticas educativas*; A. Arnaut, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX" e INEE, *op.cit.*

legitimadas socialmente con relación a la docencia, como son la elección profesional, la elección institucional y el ingreso. Para abordar esta dimensión se acuñaron los términos de pioneros y herederos[31] en la tradición magisterial. En las entrevistas se identificó que la influencia de la tradición magisterial en las relaciones interpersonales permite a estos estudiantes desenvolverse en un mundo de significados y se reconozcan como profesionales de la enseñanza, en esta dimensión se reafirma la elección profesional como un modo de vida.

De este modo los estudiantes normalistas se sitúan como aprendices de la docencia, su experiencia está influida por los espacios familiares, escolares y afectivos. De los 16 entrevistados, ocho estudiantes carecían de algún contacto previo con el magisterio. Estos jóvenes, eran la primera generación de su casa en llegar a la educación superior con lo cual tenía un desconocimiento de la forma de operar de este nivel de estudios y, sobre todo, en el gremio docente. Estos estudiantes eran *pioneros* en la educación superior y en el magisterio. Sin embargo, para ellos su paso por la Escuela Normal y la convivencia con sus pares, que sí conocían la tradición magisterial, fueron un elemento significativo para la apropiación de ésta. En sus narraciones hacen hincapié en la importancia de la Normal para concretar su tránsito al campo laboral.

Por otro lado, ocho estudiantes provenían de familias de maestros, aquí el legado docente se manifiesta desde abuelos, padres, tíos e incluso hermanos. A ellos se les denominó *herederos de la*

[31] La propuesta de Adrián de Garay, *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*, acuñó las categorías de *pionero y heredero* para analizar las características socioeconómicas de los universitarios mexicanos. Su propuesta retoma los planteamientos de Bourdieu para ofrecer un marco interpretativo sobre los factores de integración al sistema académico universitario. Estos planteamientos nos parecieron un punto de partida para analizar las particularidades de los estudiantes que se forman dentro de las Escuelas Normales.

tradición magisterial. Estos estudiantes a través de sus familiares conocieron los procesos del magisterio, las vías para ingresar a la docencia, las instancias para demandar la promoción de puestos y, sobre todo, las prácticas que tenía el gremio con la SEP y el SNTE. Hay que agregar que a través de los lazos familiares los entrevistados se acercaron a la docencia, incluso que parte de los motivos para elegir esta profesión responde a continuar el legado profesional familiar.

III.4.3 La institución formadora

Esta dimensión aborda la importancia que tiene la Escuela Normal para sus estudiantes, los configuran como un grupo con una identidad delimitada y consolida su distinción. En el análisis se identificó que la tradición magisterial establece como prioridad estudiar en la Normal. La formación que recibe el estudiante juega un papel importante en el reconocimiento de su labor como profesional del Estado. Al ser estudiantes de la Normal son identificados como futuros maestros y se reconocen distintos de otras profesiones vinculadas al campo educativo.

De ahí que quien desee formarse como docente su paso por la Normal es fundamental. Los estudiantes destacaron que las principales cualidades de la Escuela Normal son: prestigio en formación docente, reconocimiento de la calidad académica de sus profesores y, especialmente, la transmisión del amor por la enseñanza. Para ellos, optar por ingresar a la BENM es signo de una formación completa para ser docentes, ya que brinda los conocimientos y herramientas necesarias para su labor. Los posiciona en una línea exclusiva para la enseñanza, y se convierten en una figura importante para la formación de los futuros ciudadanos. Es decir, para estos estudiantes el prestigio que les otorga egresar de esta institución les asegura tener las herramientas necesarias para enfrentarse a los retos de la profesión, en razón a que son formados única y exclusivamente para la enseñanza frente a grupo. Pertenecer a esta Escuela

significa un voto de confianza en su capacidad, lo que se relaciona directamente con la obtención de reconocimiento profesional y legitiman su ingreso al gremio docente.

III.4.4 Vocación por la profesión

Este eje se conforma por el universo de significados alrededor de la profesión y se vincula con la apropiación que hacen los estudiantes de la profesión docente. Para los entrevistados un maestro contribuye a la mejora del país y se transforma en una figura influyente en la vida de sus alumnos. En este eje se observa la consolidación de la identidad y lleva a los estudiantes a reafirmar las experiencias que la Normal les ofrece y, que al estar próximos a egresar se convierte en un símbolo. De esta manera la vocación es el eje articulador que impulsa y refuerza la idea de futuros maestros. El gusto por enseñar y saber transmitir los conocimientos son el sello de distinción interna propia de los estudiantes normalistas de educación básica primaria.

> [Elegí estudiar para maestro para] ser esa figura influyente en los niños, ese vínculo entre el conocimiento y el alumno. No estás porque te vas a hacer millonario, sino estás porque sientes esa vocación para conocer cómo aprende el niño, ejercer tu papel frente del niño.[32]

Para los estudiantes normalistas el aspecto del gusto por la enseñanza es ineludible, se hace presente y es motivo de elección profesional. Aquí, la vocación es eje de la disposición efectiva para la profesión, es flexible y ayuda la distinción entre el medio didáctico y el trato con el alumno. Esto, los lleva a asumir el aula como espacio propio.

El dominio de la didáctica es el rasgo particular de un buen maestro formado en las Escuelas Normales. Bajo esta mirada es que valoran y actúan en las situaciones escolares cotidianas (trabajo en el aula). Respecto a ello, los entrevistados argumentaron que:

[32] E09M97P.

> No cualquiera puede ser maestro, no cualquiera tiene la paciencia para eso, ni las ganas.[33]

Es decir, la profesión docente demanda ciertas cualidades en las personas que son difíciles de reunir, de modo que la elección profesional está relacionada con las aptitudes y motivaciones que un maestro debe reunir.

Así, la vocación se convierte en el ingrediente clave para asumir el rol de futuro maestro formado en la Normal, en apego a las exigencias y demandas sociales de la profesión:

> ¿Cómo cualquiera puede ser maestro? Si no cuenta con las herramientas necesarias para estar frente a un grupo, y tú desde que estás estudiando ya estás mentalizado, es esa vocación la que nos distingue a nosotros, que realmente se tenga esa vocación, ese gusto por enseñar, porque si estás estudiando aquí es porque tienes ese gusto por enseñar y es lo que caracteriza a uno.[34]

El anterior testimonio puede sintetizar que la vocación es un rasgo de auto reconocimiento y diferenciación con el otro, en este caso otras profesiones afines al campo educativo.

La vocación para los estudiantes normalistas es el elemento que cohesiona su identidad social. Cuando refieren que *"no cualquiera puede ser maestro*" remite al modo de vida profesional en el que se insertan donde difícilmente una persona sin amor a la profesión y el gusto por enseñar pueda tener las aptitudes para ser maestro. Se aprecia que por esta razón la docencia es un desafío y una elección personal compleja, dado que implica la responsabilidad de formar a los alumnos para la vida.

Para cerrar este apartado se puede sintetizar que la identidad grupal que tienen los entrevistados está ligada al gusto y la tarea de enseñar, además ésta interactúa con el sentimiento de pertenencia

[33] E15M12H.
[34] E10M12P.

a la Normal. Para los estudiantes normalistas asumirse y distinguirse como futuros docentes es el resultado de su experiencia con las prácticas docentes aprendidas en la Normal, la particularidad de tener una formación pertinente para desenvolverse en el aula, esto refuerza las concepciones sobre la tarea docente, vocación y tradiciones magisteriales, esto les permite reconocerse distintos frente a otras profesiones. La identidad que construyen estos sujetos les brinda la seguridad para asumirse como profesionistas que responden a las necesidades de la docencia y de los retos que plantea la educación. El rechazo a que cualquier egresado de educación superior puede aspirar a ser docente se centra en la importancia del gusto por la enseñanza y la vocación como elementos articuladores haciendo referencia de manera indirecta a las herramientas formativas que reciben en la Normal, otorgándoles singularidad profesional. Es a través de esta óptica que los estudiantes normalistas construyeron la representación social de la Reforma Educativa 2013.

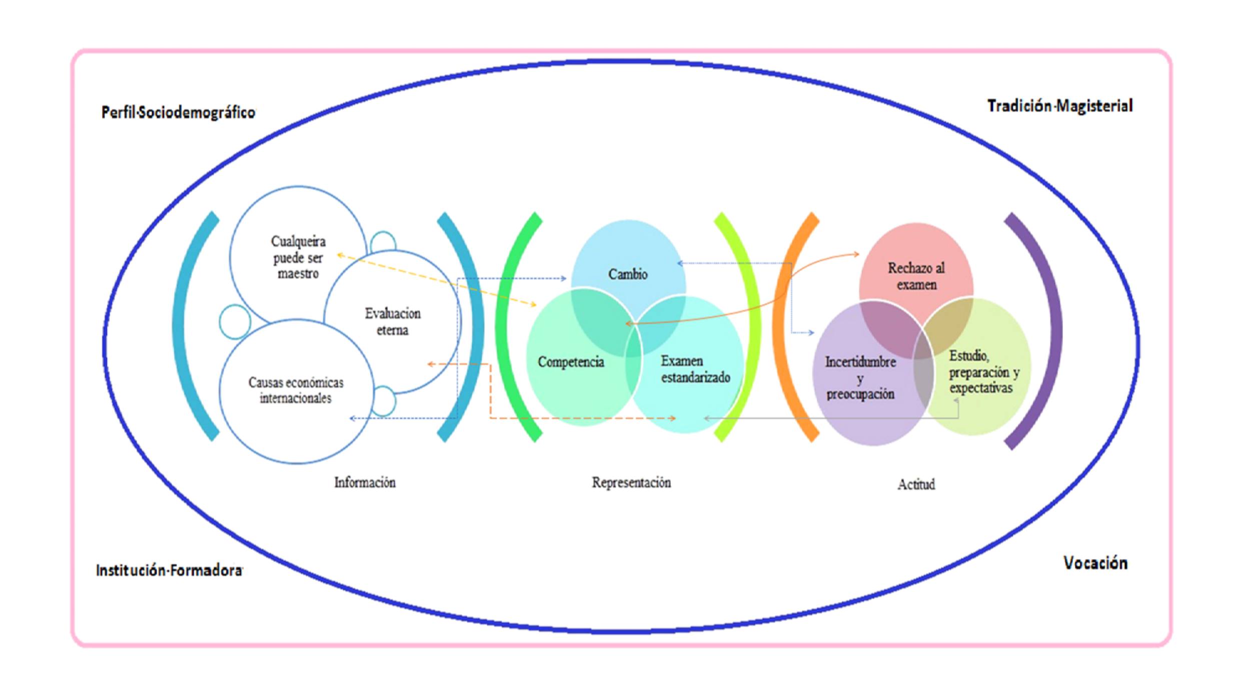
III.5 Representación social de la Reforma Educativa 2013: la competencia por la plaza

Para los estudiantes normalistas entrevistados la Reforma Educativa 2013 fue representada como una competencia con profesionales ajenos a la docencia por una plaza en la educación primaria a través de un examen estandarizado. Esta representación social, que se condensa en el esquema 2,[35] a su vez interpela a su identidad como estudiantes normalistas. Para profundizar en esta aseveración se presenta la representación social mediante los campos de información, representación y actitud que propuso Serge Moscovici,[36] los cuales se explican a continuación.

[35] Elaboración propia a partir del análisis realizado.

[36] Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público.*

Esquema III-2. Representación social sobre la Reforma Educativa 2013 de los Estudiantes Normalistas



III.5.1 Campo de información: cualquiera puede ser maestro

De acuerdo con Serge Moscovici[37] el campo de información se conforma por la selección, decodificación y descontextualización de los datos existentes sobre el objeto de representación. Generalmente los sujetos recuperan esta información de sus conversaciones cotidianas y de los medios de comunicación masiva.

Respecto a las fuentes de información, para este grupo la Reforma Educativa llegó de manera rápida; estar informados de manera inmediata y precisa era una necesidad que requirió de diversos medios. Así, las fuentes digitales como la internet pusieron a su disposición la consulta de diversos periódicos, medios libres a través de sus páginas web. Dentro de esta plataforma las redes sociales, como Facebook, fue la vía por la que los estudiantes conocieran y discutieran los aspectos que consideraron relevantes de la Reforma Educativa. La consulta de estos canales de acuerdo con las entrevistas se debió a la poca confianza que tenían hacia los medios de información tradicionales (televisión abierta, ciertos periódicos impresos y de autoridades educativas). Dentro de las fuentes oficiales resalta la consulta del *Diario Oficial de la Federación,*[38] las Convocatorias de los Concursos de Oposición[39] y los Perfiles Parámetros e Indicadores. [40] Estas fuentes y las apropiaciones que hicieron fueron discutidas en los círculos familiares y sociales.

[37] S. Moscovici, *op. cit.*

[38] Es el órgano oficial por el cual se hacen públicos los ejes normativos como: leyes, reglamentos, acuerdos, entre otros, y que es emitido por el Gobierno Federal con el fin de que sean aplicados correctamente.

[39] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Convocatoria Egresados Escuelas Normales. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016.*

[40] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos y métodos e instrumentos de evaluación.*

En las narraciones se identificó que los estudiantes normalistas seleccionaron tres informaciones específicas sobre la Reforma Educativa 2013: causas económicas internacionales que generaron esta medida legal, evaluación del desempeño que se propone externa y que cualquier egresado de educación superior puede ser docente. Estos puntos fueron obtenidos por diferentes medios, entre

ellos destacan medios digitales (internet y redes sociales), oficiales y personales.

Sobre las acusas económicas externas que propiciaron la Reforma 2013 se encontró que, según los entrevistados, los acuerdos internacionales a los que México se suscribe son el origen de la Reforma Educativa. El siguiente testimonio es ilustrativo:

> Por las políticas internacionales que han surgido, la influencia del Banco Mundial, la OCDE entonces como que esta influencia pues en México tiene que entrar obviamente a este mundo globalizado y para poderlo hacer necesita haber un cambio ¿no?, un cambio de políticas y pues le tocó al educativo.[41]

Para este grupo de estudiantes la Reforma Educativa 2013 es consecuencia de la presión que ejercen los organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE a México, ya que para dichas instancias la educación es el pilar para que el país ingrese a la dinámica de la producción global.

De este modo los normalistas entienden que políticas internacionales, que han hecho énfasis en la profesionalización docente, tienen un impacto en las políticas del Estado mexicano, la expresión de ello es la Reforma Educativa 2013 con la cual se pretende controlar al magisterio y evitar prácticas irregulares. Esta apreciación se vincula con el segundo aspecto apropiado, la evaluación externa.

[41] E11H97H.

Para este grupo la evaluación del desempeño que implementa la Reforma Educativa se usa para limitar las condiciones laborales del gremio. El siguiente fragmento es ejemplificador:

> Se dicen muchas cosas, pero sabemos de antemano que ya hay algunas leyes que hablan de las evaluaciones. [...] este factor nos deja desprotegidos ante un Artículo 123 [constitucional] que vela por el derecho del trabajador y en cuanto a que ahora nos sometemos a una evaluación y después de esta evaluación se puede prescindir de nuestros servicios.[42]

Para los entrevistados la evaluación es el recurso por el cual se regulan las futuras relaciones laborales.

Desde su perspectiva la Reforma 2013 afecta sus derechos laborales concentrado en el artículo 123 de la Constitución, porque incorpora todo un sistema complejo de evaluación para el ingreso y permanencia; en consecuencia los descobija en sus derechos y condiciona su futuro trayendo la evaluación "eterna" que poco garantiza una estabilidad en el futuro. Esta información en la que la evaluación será la constante, se acompaña del tercer aspecto apropiado *cualquiera puede ser docente*.

> Porque [la LGSPD] marca que ahora ¡todos pueden ser maestros! ¡Cualquier carrera puede ser maestro!, dices "¡no inventes!" o sea cuantos años me estoy aquí formando, para que no valgan nada tus cuatro años y tengas que hacer un examen para ingresar al magisterio y lleguen otras carreras.[43]

Para los estudiantes normalistas la normatividad del artículo 24 de la LGSPD abre la idea de arrebato de un espacio propio al grupo de futuros maestros, la cual es reducida y entendida a que egresados de educación superior sin formación en enseñanza pueden

[42] E11H97H.

[43] E10M12P.

ser docentes. Este aspecto es altamente significativo, ya que para los entrevistados hay un desconocimiento de su identidad profesional, como futuro maestro, lo que conlleva a que el Estado tenga desinterés, desconocimiento, desconfianza y deslegitimación en su formación y su capacidad profesional.

Estos aspectos se confrontan con la concepción que tienen sobre ser maestro como modo de vida, lo cual según los estudiantes es omitido en esta Reforma. Además, en el anterior testimonio se atisba un rasgo de la identidad que tienen los estudiantes con la profesión docente, ya que con la apertura a otras profesiones a la docencia podrán ingresar personas ajenas sin la capacidad y conocimientos sobre enseñanza.

Para este grupo el estudiar para docente implica un modo de vida. De ahí que, para los estudiantes entrevistados, el punto más discutido de esta Reforma es el ingreso a la docencia mediante un proceso de evaluación constante para la contratación y conservar su puesto de trabajo, que de no hacerlo está en juego su permanencia en el sistema.

El artículo 21 de la LGSPD implica la ruptura con la tradición magisterial, marcando un antes y un después de la Reforma. Respecto a la seguridad laboral que tenían al estudiar en una Normal. Esta idea de cambio se refuerza con el artículo transitorio vigésimo primero de la LGSPD que estipula sólo dos años de convocatorias cerradas para los egresados de Escuelas Normales.

Para los entrevistados la Reforma involucra un desconocimiento de aspectos pedagógicos centrales y minimiza cualidades que un docente profesional tiene, como son la prioridad de enseñanza en el aula, la valoración de la técnica y didáctica, el gusto por enseñar de tal suerte que esta acción normativa sólo se centra en responder a presiones y acuerdos de política internacional de corte económico. Estos estudiantes entienden que al perder la preferencia en la contratación y en los concursos de oposición por una plaza docente, inicia un desconocimiento a su formación, lo que abre la idea de competencia y el examen como la expresión de la misma.

III.5.2 Campo de representación: la competencia por la plaza

El campo de representación se compone por las imágenes que elaboran los sujetos a partir de la información seleccionada, aquí dichos aspectos adquieren un orden con lo que se construye un modelo que hace manejable el objeto de representación.[44] A partir de la información que los estudiantes normalistas seleccionaron y apropiaron se identificaron tres aspectos que nutren la imagen de la Reforma 2013, la primera relacionada al cambio desfavorable que trajo la Reforma, la segunda vinculada al examen estandarizado que se implementa y la tercera tiene que ver con la competencia que la Reforma significa para estos sujetos.

Para los estudiantes normalistas la Reforma Educativa afecta las condiciones laborales una vez que ingresen al magisterio, esto significa un cambio desfavorable en las prerrogativas que conocían ya que sólo se atiende aspectos de corte administrativo:

> [La reforma educativa es] descontextualizada […] cuando se promueve se le da un peso muy específico a lo que va a ser la evaluación […] el cambio que va a haber hacia nuestros derechos como docentes, porque en realidad no lo veo como un cambio directo a la educación. [45]

Pues lo asocio con una reforma laboral, no educativa.[46]

El cambio que los estudiantes normalistas significan es de una Reforma Educativa que no responde a las necesidades educativas y sólo se centra en cuestiones administrativas.[47] Para ellos la llegada acelerada de la Reforma 2013 repercute en los espacios propios

[44] S. Moscovici, *op. cit.*

[45] E11H97H.

[46] E12H12H.

[47] De acuerdo con Antonio Viñao, "el éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades", hay distintos niveles de reformas los cuales atienen diferentes aspectos para la transformación o cambio del

defendidos por el gremio, este cambio impacta en su identidad grupal ya que trastoca las concepciones de la tradición magisterial sobre el ingreso a la docencia, y plantea un cambio en la distinción que tenían frente a otras profesiones.

Para este grupo de estudiantes, enfrentar una Reforma descontextualizada que no contempla su formación, significa que hay una nula preocupación por mejorar los problemas que aquejan al sistema educativo. Así, con esta Reforma únicamente se busca el control administrativo en términos de condiciones laborales para los docentes, lo que ha modificado los derechos que este gremio tenía al ingresar a la docencia. De ahí que para los estudiantes la Reforma no ofrece certeza o futuro profesional. El que los entrevistados visualicen a la Reforma Educativa como descontextualizada implica que los concursos de oposición van encaminados para la no contratación y la pérdida del empleo seguro, el instrumento para disimular esta arbitrariedad es la evaluación estandarizada. Esta imagen lleva a que la Reforma sea significada en un examen estandarizado como mecanismo de violencia a su identidad.

Para los estudiantes normalistas los concursos mediante una evaluación estandarizada confrontan los aspectos de la tradición magisterial bajo los cuales se formaron, así como el concepto de evaluación que atribuyen para la educación. Para estos la evaluación docente es una herramienta que retroalimenta su labor educativa, este concepto se contrapone con la evaluación docente que se implementa en la Reforma 2013. La imagen de una evaluación estandarizada se funde con la información sobre los concursos abiertos y reafirma la desconfianza que sienten hacia el Estado, reforzando la idea que cualquiera puede ser docente. Estos elementos dan como resultado que asocien la Reforma 2013 con la imagen de un examen que poco aporta a la mejora educativa o a la retroalimentación docente.

sistema educativo, en este sentido los estudiantes asumen que la Reforma Educativa 2013 no es de corte pedagógico sino más bien de corte administrativo.

Como se ha mencionado para los normalistas ser docente implica un modo de vida, en las entrevistas se identificó que el adjetivo que atribuían a la Reforma Educativa 2013 era "macabro", lo que puede representar la muerte de la profesión al considerarlos como aspirantes en los concursos de oposición:

> Las [Autoridades educativas] hacen el concurso con un examen donde todas las opciones son correctas, pero la más, más, más correcta es la que te va a dar el punto en esa pregunta. Es algo como muy macabro.[48]
>
> Si no pasamos el examen no tienes derecho a una plaza.[49]
>
> Competir […] concursar con miles de egresados para pelear y buscar una plaza.[50]
>
> Yo me imagino un salón con todas las bancas replegadas en la pared con todos los aspirantes adentro y un cuchillo en medio "mátense, por la única plaza que va a haber, que va a salir en este salón; eso es lo que yo veo".[51]

En estos testimonios se observa que los estudiantes elaboran una imagen de un examen significativamente negativa ya que los obliga a competir de manera desmedida por un espacio que era propio de su grupo: la plaza docente. A esto se incorpora la injusticia del proceso para ellos porque no sólo pone su formación al igual que otras licenciaturas, también se orilla a la competencia y pelea para ingresar al magisterio. El luchar a "muerte" por un espacio profesional que, desde su perspectiva, les fue arrebatado y los somete a una competencia injusta. Lo que los lleva a competir por un puesto laboral a partir de la defensa y reafirmación de su identidad, así como la recuperación de un espacio propio. Es decir, deben demostrar constantemente que están

[48] E09M97P.

[49] E14M12P.

[50] E05H97H.

[51] E13M12H.

capacitados para la docencia. Además, los entrevistados afirman que, la apertura de los concursos docentes a otras profesiones fue una decisión que se limitó únicamente al aspecto administrativo y no pedagógico.

La imagen que elaboran los estudiantes normalistas sobre la Reforma Educativa es el control administrativo, dejando en segundo lugar aspectos pedagógicos, condensando la idea de una experiencia de ingreso desagradable con imágenes que lastiman la posición que juegan dentro de la profesión y reafirma el poco reconocimiento a la formación profesional que tienen. Los estudiantes normalistas ven reducida la evaluación para el ingreso a que cualquiera puede ser maestro, la lucha por la plaza los guía a una resistencia, la aceptación de esta Reforma los obliga a asumirla y adaptarla para generar explicaciones de esta nueva realidad que los rodea.

III.5.3 Campo de actitud: incertidumbre y pelea por la plaza

En el estudio de las representaciones sociales la actitud es la dimensión más visible, pues es aquí donde se aprecia la valoración y la orientación de acción que toman los sujetos frente al objeto de representación. La actitud se compone por conductas, reacciones, emociones, juicios, atribuciones y valoraciones que sirven de filtros sociales y contextuales para justificar y orientar las acciones.[52] Como se ha visto, para los estudiantes normalistas la Reforma Educativa 2013 se implementó de forma rápida y el mayor problema se concentra en el examen para el ingreso a la docencia. Durante las entrevistas se identificaron reacciones emocionales, valoraciones negativas y orientaciones de acción ante la medida legal, ya que para ellos el examen es un requisito obligatorio si desean un espacio en el servicio público para los normalistas legitimarse como docentes.

[52] Denise Jodelet, "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría".

La elaboración de representaciones sociales se acompaña o complementa de reacciones afectivas.[53] Esto se constata en las expresiones donde los entrevistados señalan que la Reforma 2013 provoca tristeza, miedo e incertidumbre:

> Una tristeza por la desvalorización que tienen hacia el maestro. Lo manejo mucho como incertidumbre por que también yo lo vi con los compañeros maestros con los que estuve, ¡miedo!, miedo lo que puede ocasionar a lo mejor es una desestabilización.[54]

La posición que asumen los estudiantes normalistas como futuros maestros hace que sientan las acciones de la Reforma Educativa como un acto que desvaloriza su figura, lo que despierta un estado emocional que refleja malestar.

Este estado se acompaña de la sensación de incertidumbre ante la falta de claridad en los canales de comunicación entre autoridades educativas y sujetos involucrados evidenciando la sensación de peligro ante lo desconocido. Lo desconocido se puede explicar particularmente con el esquema de ingreso y el nuevo modelo de carrera docente que se implementa a partir de esta Reforma Educativa, los cuales al momento de la aplicación del estudio no se contaba con claridad de las condiciones o requisitos que tendrían que cumplir los aspirantes docentes.

La Reforma al entrar en vigor impone sensaciones de incertidumbre y preocupación debido a que la imagen de ruptura con la tradición magisterial se asocia con la pérdida de derechos o bien la no contratación. La rapidez en la aplicación de los primeros concursos de oposición provocó un estado de duda e inseguridad aun mayor sobre su futuro laboral, que detonó valoraciones sobre lo que estaban viviendo.

[53] Silvia Gutiérrez, María Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña, "Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos".

[54] E11H97H.

Como se ha señalado, la Reforma Educativa para los estudiantes representa una competencia que les obliga a presentar y aprobar el concurso de oposición, de ahí que las valoraciones que hacen a la misma son negativas:

> A los que más les va a afectar es a los egresados de esta generación porque somos el primer plan 2012 en la licenciatura de educación primaria y vamos a ser los que vamos a entrar sin preferencia, vamos a pelear el lugar con cualquier otro licenciado, me causa tanto ¡rechazo a esta Ley!, es un rechazo de verdad que escucho Reforma y me pongo de malas, no sé me duele la cabeza, me genera hastío.[55]

En el testimonio anterior se aprecia una repulsión hacia la LGSPD, específicamente a los concursos de oposición para el ingreso a la docencia, ya que el no contar con la preferencia para adquirir una plaza que por años prevaleció significa un ataque al gremio magisterial y el desconocimiento de su formación.

Además, este ataque no sólo es de manera externa con el concurso de oposición, sino que manifiestan que el Estado como encargado de la formación inicial ha hecho poco por prevenir una afectación de manera puntual a la primera generación del plan 2012,[56] ya que aún no hay resultados si la formación que recibieron responde de manera eficaz a los nuevos planteamientos normativos de la Reforma. Los estudiantes reconocen que su formación es buena, pero su perfil de egreso fue pensado con la preferencia en

[55] E16H12P.

[56] Se mencionó que los participantes de este estudio que pertenecían a dos generaciones que presentaban particularidades frente a la Reforma. Por un lado, la generación de 2012-2015 fue la última formada con el plan de 1997 además eran los últimos en enfrentar los concursos de oposición con preferencia en los resultados, tal como lo estipula el artículo vigésimo segundo transitorio. Por otro lado, aquellos que eran de la generación 2013-2016 eran la primera generación egresada del plan de estudios iniciado en 2012 y coincidía con el concurso de oposición sin preferencia para los egresados normalistas.

la contratación y en ningún momento contemplaba la apertura del campo laboral para otras profesiones, ni una competencia ardua por un espacio que ahora para ellos se desdibuja. Aquí su identidad grupal orienta la acción hacia un rechazo del proceso, pues para los normalistas la Reforma se ha limitado a arrebatar aquello que les pertenencia, lo que en conjunto los lleva tomar acciones frente a esa incertidumbre.

Los estudiantes normalistas se sienten desvalorizados, esta sensación da origen al rechazo del proceso, sin embargo, impulsa actitudes para enfrentarlo. En este sentido, se refleja su resistencia hacia las consecuencias de los resultados obtenidos en el examen:

> Yo tengo cuatro años de formación creo que puedo enfrentarme a un examen de ese tipo, lo sigo pensando, pero no con la condición que nos están dando para presentarlo, no sé es un poco contradictorio porque yo sí me siento capaz de aprobar un examen de ese tipo, pero lo que ya viene después se me hace un poco contradictorio. [57]

En el testimonio se aprecia que estos estudiantes recurren a su formación para tener la seguridad de defender el espacio que les ha pertenecido por mucho tiempo. Para ellos, la principal acción de resistencia es enfrentar esta Reforma Educativa, asumir la competencia y las condiciones que les impongan. Los entrevistados están seguros de la formación que han recibido es sólida, por lo que señalan que la batalla que van a emprender por el espacio laboral es un requisito más para legitimarse como docentes.

El panorama de competencia al que van a confrontar estos estudiantes implica desarrollar mecanismos que les permitan sortear el examen de ingreso y colocarse como los mejores. De esta manera, el oficio de estudiante les permite desafiar al concurso y les da la herramienta para reinventarse con una actitud crítica. La condición

[57] E04M97H.

de estudiante les ofrece un camino claro de estrategias académicas que se convierten en herramientas para adaptarse al cambio. Los estudiantes consideran que para contrarrestar la incertidumbre es necesario familiarizarse con el examen por lo que mencionaron estrategias de preparación: la lectura, elaboración de guías de estudio, el repaso de la convocatoria y las dimensiones que el Servicio Profesional Docente indica para presentar el examen.

Además de las estrategias académicas los estudiantes normalistas expresaron que la discusión, vinculación y búsqueda de las experiencias anteriores de algunos compañeros de generaciones previas nutrieron y mejoraron las estrategias de preparación para presentar el examen. En este tenor, hay que agregar que la Reforma Educativa no sólo tomó por sorpresa a los estudiantes sino también a las autoridades de la Escuela Normal, ya que recién diseñaban un recurso emergente para apoyarlos, que para los estudiantes resultó insuficiente.

En esta tónica, la actitud que toman estos estudiantes se concentra en la esperanza de que la preparación que han tenido para enfrentar la Reforma sea positiva mediante la aprobación del examen de ingreso y la asignación de una plaza refuerza la expectativa profesional de seguirse preparando y especializado para complementar su profesión. Aunque algunos estudiantes manifestaron no querer seguir frente a grupo, tienen la expectativa de que con esta Reforma se abren posibilidades de movilidad laboral agiles hacia puestos directivos o administrativos. Estas expresiones consolidan la imagen de una Reforma Educativa de tipo laboral que deja de lado los aspectos pedagógicos.

Para cerrar este apartado conviene subrayar que los estudiantes normalistas de ninguna manera se oponen a la evaluación docente, sin embargo, disienten con el instrumento para conseguir su contratación, al considerar la Reforma Educativa como un proceso y decisión política que atiende fines laborales y económicos. El matiz que distingue a esta Reforma es que es de corte administrativo, que solamente busca desvalorizar la profesión docente y así

evitar la contratación de los estudiantes normalistas que a largo plazo representará un cambio negativo para la educación.

III.6 Consideraciones finales

En esta investigación se reconoce que la tradición magisterial bajo la cual se formaron los estudiantes normalistas cambió de manera tajante con la entrada en vigor de la Reforma Educativa 2013. Por ello, este cambio tiene una alta implicación para los estudiantes normalistas, pues replantea el mecanismo de ingreso al magisterio, cuestiona la formación que otorgan las Escuelas Normales y reajusta las condiciones laborales bajo las cuales se regulara su carrera docente.

Para los estudiantes normalistas la Reforma Educativa 2013 se representa un proceso injusto que responde a fines económicos y políticos internacionales que, al imponer concursos de oposición, representa llevar a un cambio en la figura docente para que cualquier persona pueda ser docente. Los estudiantes que se forman en las Escuelas Normales construyen una identidad que está interpelada no sólo por condiciones demográficas particulares, lazos familiares y la apropiación del aula como un espacio propio de este grupo, también por el deseo de ser maestros, el gusto por la práctica, la vocación en la profesión y el dominio de la enseñanza en el aula. Esta identidad toma expresión en la profesión docente como modo de vida, por lo que la competencia negativa por la plaza docente se mira desde esta posición.

Para este grupo la experiencia de ingreso a la docencia está condicionada al resultado que obtengan en la evaluación estandarizada, lo que significa la defensa de su espacio y la competencia por la contratación; esta idea los lleva a confrontar sus concepciones sobre evaluación. Como se puede observar la identidad del futuro docente ante los procesos para el ingreso y permanencia en el servicio docente bajo el marco de la Reforma Educativa 2013 pone en el centro de atención el papel del docente.

Es importante señalar que la profesión docente al estar inserta en un mecanismo de evaluación, implica mirar el desempeño docente y con mayor atención la formación inicial de los futuros sujetos involucrados. De acuerdo con Ángel Díaz-Barriga "La evaluación del desempeño docente es una tarea compleja, porque la práctica docente sólo se puede valorar en contextos situacionales".[58]
 De este modo para los estudiantes normalistas la evaluación para el ingreso que impone la Reforma Educativa trae una contradicción en la naturaleza propia de la evaluación docente que conoció, lo que refuerza la concepción de una reforma laboral.

Esta idea entonces lleva a pensar con mayor detenimiento e invita a discutir los ejes que sustentan las recomendaciones que han hecho los organismos internacionales, las cuales buscan poner atención en la tendencia de formación, desarrollo y preparación que impera en los sistemas educativos considerados exitosos, el cual descansa en el ámbito universitario como el principal encargado de la formación docente y que en un país con una concepción magisterial distinta como la que impera en México, representa un proceso largo y complejo, no sólo por las dimensiones del propio sistema sino por la complejidad de las tradiciones culturales profesionales que han estado presentes en el gremio docente.

A lo largo de este trabajo se apreció que las modificaciones que plantea la Reforma 2013, particularmente para los estudiantes normalistas, han sido decodificadas como una manifestación política con el propósito de controlar al personal docente. Considerando el papel fundamental que juega el maestro para la formación de sus ciudadanos y el impacto de su labor en el desarrollo del país, nos parece relevante poner en la discusión uno de los tantos retos que plantea la Reforma Educativa 2013 en torno a la formación docente. Se pone a consideración el establecer mecanismos que acompañen la evaluación para el ingreso de manera que coadyuven para profesionalizar a los maestros de una forma que no se tome

[58] Ángel Díaz- Barriga, "Introducción", p. 13.

como una medida que atenta contra ellos y los posiciona en una competencia desmedida sin garantía. Entonces, es preciso que más allá de sólo implementar mecanismos de evaluación estandarizados, se deben diseñar, establecer e instrumentar evaluaciones que apunten a fortalecer la formación docente en las Escuelas Normales y mecanismos que vayan en sincronía con las evaluaciones de ingreso; si bien la evaluación no es ajena al campo educativo, el uso que se le da a los resultados obtenidos sí lo es generando nuevas y ajenas condiciones contextuales y circunstanciales para los sujetos involucrados.

A propósito de la búsqueda de la calidad educativa, la política de confiar los avances educativos a una medida economicista que es rechazada por los sujetos clave demanda la reflexión y revisión de dicha acción, a fin de establecer enlaces que revaloren la profesión, pues de no atenderse el futuro de la profesión está en riesgo. Con respecto al proceso de ingreso nos parece importante se busquen nuevas rutas para mejorar y retroalimentar la práctica docente de los profesores noveles con el fin de lograr una transformación en la cultura magisterial más acorde a los retos propios por los cuales la educación mexicana atraviesa.

IV. Docentes y reforma: despido y evaluación injusta

Olivia Mireles Vargas*

Al final de la década de los años ochenta del siglo XX, el Sistema Educativo Mexicano, inició un proceso de transición en búsqueda de la calidad. Para el nivel básico uno de sus mayores retos sería dejar de ser centralizado y corporativo. En esta ruta de cambio, en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Posteriormente, se dieron una serie de medidas y acciones con el afán de transformar este nivel educativo: la creación del INEE en 2002; la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en el 2008; las reformas curriculares en preescolar (2004), secundaria (2006), bachillerato (2008), primaria (2009, 2011) y de la escuela normal (2012).[1]

En esta cadena de modificaciones en el 2013 se puso en marcha la Reforma Educativa más reciente. Uno de sus ejes principales es la profesionalización del magisterio que se concreta en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD),[2] que implica diversos mecanismos de evaluación para el ingreso, la permanencia y la promoción de los profesores. Frente a los efectos que surte esta Reforma, un sector amplio de profesores se ha manifestado de diversas formas y en diferentes lugares del país, insistiendo en los perjuicios laborales que, desde su punto de vista, se generan

* Investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

[1] *Cfr.* Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. Transición de fin de siglo*, Gloria Del Castillo Alemán, "Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza" y María De Ibarrola y Gilberto Silva, "Políticas públicas de profesionalización del magisterio".

[2] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General del Servicio Profesional Docente.*

a partir de tales modificaciones. Otro sector importante del magisterio ha expresado su descontento en redes sociales, algunos otros han exhibido fuera de las escuelas pancartas colectivas de rechazo y existe otro gran grupo del cual se desconoce su posición. Así, la puesta en marcha de la Reforma 2013 no ha resultado un proceso de implementación terso y lineal, sino ha tomado cauces distintos que incluso han llevado a las instancias encargadas de evaluar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) a replantear algunos de sus procedimientos a pesar de los beneficios prometidos por autoridades y algunos analistas.[3]

Es así que una reforma de esta naturaleza no se da de manera automática, los sujetos a los que concierne directamente el cambio macroestructural pasan por un proceso para asimilar, comprender y actuar de cara a los acontecimientos que trastocan su vida cotidiana. En éste elaboran ideas, creencias y juicios en torno a ese objeto que les resulta significativo, mismos que comparten en el colectivo; lo que da paso a que se genere conocimiento social. Acercarse a éste resulta relevante para comprender el rumbo de los grandes acontecimientos.

Con el soporte teórico de las representaciones sociales se busca conocer cómo la Reforma Educativa 2013 se incorpora a las ideas, pensamientos, conversaciones y prácticas de los profesores que por su contexto institucional se encuentran directamente involucrados. Derivado de lo anterior, en este capítulo se busca responder a las siguientes interrogantes: ¿cuál es el contenido, la organización y las representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre la Reforma Educativa 2013?, ¿cuál es el origen, *themata,* de tales construcciones?

Para dar respuesta, se presenta un análisis de los procesos de evaluación de la LGSPD (ingreso, promoción y permanencia) específicamente diseñados para los maestros, con ello se busca revelar

[3] Anselmo Flores, "Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013 en México".

cuál es el punto de tensión que genera que la Reforma Educativa se convierta en un objeto de representación. Posteriormente, se hace énfasis en la explicación de las representaciones sociales vinculadas a la idea de *themata,* asimismo se expone la ruta metodológica en la que se detalla el acopio y la interpretación de la información. Los resultados se concretan en dos representaciones sociales, las cuales se organizan por *themata* que se entiende como fuente generadora a partir de la confrontación de los opuestos. Para finalizar se exponen algunas reflexiones en las que se puntualiza la importancia de conocer qué piensan los docentes y cómo este pensamiento social construido en colectivo redunda directamente en las prácticas, en particular de este grupo que es fundamental para el desarrollo de la educación escolarizada en nuestro país.

IV.1 Reforma y docentes: la permanencia como punto de tensión

En diciembre de 2012 se anunció la iniciativa de ley para la llamada Reforma Educativa, misma que se concretó con su promulgación en febrero del 2013. Esta medida generó de inmediato una serie de manifestaciones sociales. Grupos numerosos de docentes de educación primaria agremiados bajo la figura sindical disidente (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, es decir, la CNTE), salieron a las calles a mostrar su desacuerdo en lo que consideraron una medida que perjudica su situación laboral. Otro sector del gremio, agrupado en el sindicato oficial (Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación, el SNTE) manifestó primero un desacuerdo parcial con la Reforma, pero meses después —en la voz de su líder sindical— cambió su postura para avalar el contenido de la Reforma.[4] De ahí en adelante en diferentes medios de

[4] María de Jesús López, "Una reforma `educativa' contra los maestros y el derecho a la educación".

comunicación se dieron a conocer las acciones por parte de los docentes para denunciar el cúmulo de inconvenientes que representa la Reforma y un desacuerdo total con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Para comprender por qué los docentes son los protagonistas de estos movimientos de protesta, por qué un sector amplio rechaza la

Reforma 2013, por qué causa revuelo y descontento, así como para dilucidar los consensos y disensos en torno a ésta, es necesario acercarnos al pensamiento social que se genera y se comparte en este grupo.[5] Explorar los significados, creencias, juicios y valoraciones que se han construido en torno a este objeto sin duda permite acercarse a una comprensión cabal de lo que ocurre actualmente, más allá de estereotipos o clichés que aprueban o satanizan la Reforma 2013 y a los maestros. Para ello, es pertinente en primer lugar, develar cuál es el punto nodal, el punto de tensión que hace que los docentes se muevan, actúen y se manifiesten de formas diversas con respecto a esta Reforma de tan amplias dimensiones, pues de acuerdo con Serge Moscovici[6] partimos del supuesto de que la atención de los sujetos se enfoca a lo que resulta significativo, hay una *focalización selectiva* que orienta la atención, que permite seleccionar la información —de acuerdo con las características de la biografía y la historia del colectivo— que es el basamento del pensamiento social. A eso se dedica este primer apartado.

Es sabido que la Reforma 2013 tiene dos ejes fundamentales: 1) la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la

[5] Carlos Ornelas, en "La oposición a la reforma" hace un análisis en el que muestra la dialéctica entre el poder del Estado y los sindicatos de profesores (SNTE y CNTE). Su trabajo da cuenta de los acontecimientos más importantes sucedidos desde la promulgación de la reforma. Sin embargo, para finalizar señala que "…el obstáculo mayor de la reforma proviene de la persistencia cultural de los maestros que no quieren salir de lo conocido" (p. 374), afirmación en la que no abunda y que, sin duda, merece explicaciones más amplias desde el punto de vista de la sociología del conocimiento o la psicología social, este trabajo contribuye a ello.

[6] Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público.*

Educación (INEE); 2) la creación del servicio profesional docente. Evidentemente, cada uno de éstos guarda cierto grado de relación con los docentes e impacta de alguna manera su quehacer en el aula. No obstante, la atención de los profesores se ha volcado principalmente hacia la evaluación que deriva de la Ley General del Servicio Profesional Docente,[7] es de lo que se habla, lo que se observa en las pancartas de protesta, lo que se tiene a vistas. En esta ley se establece un marco normativo para regular tres procedimientos: ingreso, promoción y permanencia, así como para acotar derechos y obligaciones de los docentes.[8] Esto último permite ver, de inicio, el grado de implicación de los sujetos con la Reforma Educativa, porque cuando se habla de la LGSPD se trata de una parte de la Reforma que modifica directamente los procedimientos en los que el docente participa. Se observa cada uno de ellos, para determinar con mayor precisión el foco de atención.

IV.1.1 El ingreso: un proceso ajeno

Antes de la Reforma del 2013 los mecanismos de ingreso eran diversos y heterogéneos.[9] De acuerdo con el reporte del INEE[10] desde 1951 las plazas iniciales se otorgaban principalmente de manera discrecional, con criterios poco transparentes y se basaban prácti-

[7] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *op. cit.*

[8] Esta ley —en su artículo tercero— señala que son sujetos de la misma, los docentes y el personal con funciones de dirección y supervisión de la educación básica y media superior que imparta el Estado. En este capítulo sólo se aborda el caso de los docentes de educación primaria.

[9] Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*, hace un recuento histórico muy detallado de cómo se fue dando el proceso de ingreso de los profesores a la educación primaria desde 1921 con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública y con la participación de diversas agrupaciones magisteriales de la época.

[10] Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Los docentes en México. Informe 2015.*

camente en recomendaciones personales o del propio SNTE. Así, por un lado el mecanismo regular era obtener un título de una escuela normal oficial para ser asignado en una plaza docente en el servicio público. Pero por otro, aunque no están del todo documentados, se sabe de mecanismos no oficiales en los que por ejemplo un profesor que se jubilaba podía "heredar" o "vender" la plaza a algún miembro de la familia u otro al que así conviniera.[11] Todo esto mediado y permitido por las autoridades e instancias encargadas de asignar los lugares, es decir, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.[12]

Es a mediados de los años noventa del siglo XX, como parte del proceso de transformación del sistema educativo nacional, que algunas entidades federativas comenzaron a aplicar exámenes como mecanismo único de ingreso a la docencia, a partir de 1994 producto del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica y Normal (ANMEB) se estableció que todo egresado debía pasar un examen para incorporarse al magisterio. No obstante, para el 2003 eran sólo 13 entidades las que usaban esta forma de contratación de manera regular y las más no hacían uso de este recurso, recurriendo así a las prácticas anteriores. Esto hasta el 2008 que en el Marco de la Alianza por la Calidad de la Educación se llevó a cabo por vez primera un concurso nacional para la asignación de plazas docentes.[13]

En este tenor, con la Reforma de 2013 y con la fuerza de ley se estableció el *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica*, a nivel nacional, que se pretende objetivo e imparcial para asegurar la elección de los candidatos mejor preparados. Además,

[11] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México.*

[12] A. Arnaut, *op. cit.*, expone cómo se estableció y modificó —desde los años treinta del siglo XX— la Ley de Escalafón, así como la integración de su respectiva Comisión, en la cual al principio predominaban representantes de la SEP, para después ceder mayores espacios a la representación sindical.

[13] INEE, *op. cit.*

por vez primera el perfil de los aspirantes se abre a todos aquellos profesionistas que posean el conocimiento y capacidades requeridas, es decir, los egresados de escuelas normales ya no serían los únicos candidatos a ocupar estos lugares.[14]

Si se mira con detenimiento, el cambio en las condiciones de ingreso no es el punto más álgido para los docentes que actualmente están en servicio mientras que ellos, en otro tiempo y circunstancias, pasaron por un procedimiento que les permitió incorporarse al servicio público. Ya sea por ser egresados de la normal, por pertenecer a una organización social o porque algún conocido les ofreció la propuesta, consiguieron ingresar a la docencia. Aquellos que ingresaron después del 2008 obtuvieron su lugar seguramente a través de un examen de ingreso, figura con la cual finalmente están familiarizados porque desde los años noventa se fue introduciendo poco a poco en algunas entidades federativas hasta llegar a ser la norma nacional.

Cierto es que en los docentes que se encuentran actualmente en servicio puede existir una preocupación por las condiciones de ingreso de las nuevas generaciones, que deberán someterse al concurso y demostrar mérito de acuerdo con un criterio para obtener una plaza. También es probable que el hecho de que se abra el perfil a distintas profesiones puede atentar contra su identidad, forjada en años de formación en la escuela normal, pero en ambos casos las enmiendas no los tocan de manera directa ni alteran su forma cotidiana de proceder, tampoco modifican de manera alguna sus perspectivas de desarrollo profesional, porque ellos desde años atrás son parte de la planilla docente de la educación pública y el examen

[14] En febrero de 2014 se publicó por primera vez el documento que anuncia los perfiles, los parámetros e indicadores para el ingreso de los docentes de educación básica y media superior. En el documento se detallan las etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación para los concursos de oposición para el ingreso, desde el nivel preescolar hasta el bachillerato. Secretaría de Educación Pública (SEP), *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2013-2014.*

de ingreso fue llegando lentamente para ocupar un lugar y quedarse como el recurso para la asignación de plazas docentes.

IV.1.2 La promoción: un ejercicio voluntario

Desde que en los años cuarenta del siglo XX se estableciera que la figura del profesor como trabajador de Estado, los mecanismos de promoción estuvieron regulados por la Ley de Escalafón de los Servidores Públicos, en particular al servicio de la SEP. En ésta se planteaban los mecanismos para la regulación de los ascensos para el personal "de base", en donde el cambio de categoría se hacía considerando factores tales como: conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad. Todo esto a través de una Comisión Nacional Mixta integrada por miembros del SNTE y la SEP. La participación de los docentes era voluntaria y consistía en inscribirse en un concurso para optar por una plaza de mayor nivel, el procedimiento consistía en entregar documentación misma que era revisada por la Comisión quien valoraba y determinaba el puntaje más alto.[15]

En 1992, como parte el ANMEB hubo una modificación importante al ponerse en marcha el *Programa Nacional de Carrera Magisterial* que oficialmente se estableció con el fin de mejorar la calidad de la educación y ofrecer una vía de profesionalización docente. Éste se diseñó para regular:[16]

a) Las promociones horizontales de los docentes sin cambiar de función;
b) La promoción vertical, es decir, para alcanzar un puesto de director o supervisor;
c) La participación en comisiones cocurriculares en los diferentes niveles de la educación básica.

[15] SEP-SNTE, *Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública.*

[16] INEE, *op. cit.*

Se trataba de una evaluación que se hacía para el ingreso al programa y posteriormente para alcanzar un nivel superior entre los cinco propuestos (A, B, C, D, E). Los criterios adicionales para participar de este programa se fueron modificando con el paso de los años, pero se observa que en éste participaba sólo un pequeño porcentaje de docentes. Los datos indican que en 1992 cuando se inauguró este programa se incorporó el 13.2% del total de los docentes en activo y para 2012 fue de 8%.[17] Lo anterior significa que este tipo de promoción tocó a muy pocos profesores a lo largo de los años. Cabe mencionar que este programa fue suscrito entre la SEP y el SNTE.

En 2011 se estableció el *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*, como una estrategia también de promoción horizontal que tuvo como fin premiar a los profesores que destacaran en los logros de aprendizaje de los alumnos. Se trató de una evaluación no obligatoria que podía realizarse de manera individual o colectiva, que se llevaba a cabo anualmente y que trataba de valorar el desempeño docente a partir de estándares.[18] El estímulo consistía básicamente en recursos económicos, mismos que no eran fijos sino se establecían a partir de fórmulas técnicas que asegurarían que "a mayor resultado, mayor monto del estímulo".[19]

Es así que se observa antes de 2013 que ya se tenían dos experiencias de programas de promoción que permanecieron en el orden de lo voluntario y que estaban mediados por criterios distintos de evaluación docente.

Para 2014, con la LGSPD la promoción se divide en cuatro vertientes: funciones de asesoría técnica pedagógica; horas adicionales; cargos de dirección o supervisión; y promoción en la función. Para los fines de este trabajo interesa destacar que la Carrera

[17] INEE, *op. cit.*, p. 65.

[18] Graciela Cordero, Edna Luna y Norma Patiño, "La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente".

[19] SEP, *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*, p. 7.

Magisterial se sustituye por el *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica*, mismo que tiene carácter individual y voluntario, cuenta con siete niveles de reconocimiento y se concreta en incentivos económicos que van de 35 a 180% del salario y pueden ser temporales o permanentes. Asimismo, la promoción vertical para cargos directivos se establece a partir de concursos de oposición, que implican realizar dos tipos de exámenes.[20] Es de entenderse que estas modificaciones si bien están dirigidas a todo el magisterio, sólo tocan directamente a una minoría. Esto es, en primer lugar porque la estructura laboral permite poca movilidad vertical, es decir, la mayoría de los docentes permanecen frente a grupo toda su trayectoria con pocas posibilidades de tener una promoción que les permita ocupar un puesto directivo o como asesores técnico pedagógicos, porque el fin educativo requiere en su mayoría docentes que estén en el aula participando directamente en la formación de los miles de educandos. En segundo lugar, la promoción en la función, que es una promoción horizontal que otorga remuneraciones extraordinarias en el ejercicio docente; en este caso, tampoco impacta a la mayoría, dado que si bien resulta atractivo se destina únicamente a quienes tengan una evaluación destacada en la evaluación obligatoria, e implica la voluntad de participar y obtener un nivel sobresaliente en otra serie de evaluaciones para poder alcanzar algún incentivo. Mismos que quedan sujetos a la disponibilidad de recursos.

Por lo dicho, es de suponerse que ninguna de estas modificaciones en el sistema de promociones revoluciona las aspiraciones o condiciones de vida de la mayoría de los docentes contratados antes de la promulgación de la Ley en 2013, porque aquellos pocos que tenían un lugar en la carrera magisterial quizá estén por jubilarse, otros estarán conformes con la tónica de ser evaluados para aspirar a un estímulo económico, algunos tendrán aspiraciones de

[20] SEP, *Concurso de oposición para la promoción a categorías con funciones de dirección en educación básica. Ciclo escolar 2015-2016.*

ejercer un puesto directivo o de supervisión, pero los más son ajenos al anterior programa y por ende este sistema de promoción no les resulta del todo significativo.

Así entonces, queda revisar la permanencia para evidenciar si ésta es el punto de tensión que vincula estrechamente a los docentes con la Reforma y es lo que permite que se torne en un objeto significativo.

IV.1.3 La permanencia: lo nuevo, el conflicto y la tensión

Antes de la Reforma 2013, la permanencia en la plaza docente era prácticamente inamovible. Si se revisa la historia esto data de 1930 cuando se implantó la "Ley de Inamovilidad del Profesorado Dependiente de la Secretaría de Educación Pública".[21] En ésta se resalta la intención de otorgar garantías de seguridad y estabilidad laboral a los maestros en su carácter de servidores públicos.[22] Se establece que la contratación inicial de un egresado de la normal es provisional durante los doce primeros meses de trabajo, en el entendido de que están a prueba para demostrar su capacidad y cualidades. Posterior a ello, los profesores titulados obtienen un nombramiento de carácter definitivo siempre que se cumpla con los requisitos de la Ley de Escalafón. Un nombramiento definitivo significa que los profesores no pueden ser cesados, ni descendidos, ni suspendidos sin "…causa justificada bastante que calificará un juzgado de justicia y eficiencia…".[23] Las causas de cese de un trabajador referían a cuestiones como: ineptitud manifiesta; actos que perviertan la moralidad; incurrir en falsedad en los informes;

[21] Poder Ejecutivo, *Ley de Inamovilidad del Profesorado Dependiente de la Secretaría de Educación Pública*, p. 7.

[22] Es importante considerar que la figura de inamovilidad en el empleo deriva del artículo 123 constitucional. En particular, cuando la Ley de los Trabajadores al Servicio del Estado crea la figura de trabajador "de base" limita a las autoridades federales o estatales para la designación o remoción de los empleados.

[23] Poder Ejecutivo, *op. cit.*, p. 8.

reincidencia en faltas; enseñar, atacar o hacer propaganda de credo religioso; aplicar castigos corporales, así como en casos de abandono del trabajo, arresto o prisión.

Posteriormente, se hicieron algunas modificaciones que quedaron plasmadas en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública.[24] Este documento es importante porque en él se establece la figura de trabajador "de base" para los profesores; se reduce el plazo del contrato provisional a seis meses y; se marcan las condiciones de suspensión o destitución en los siguientes casos: comisión de delito, enfermedad contagiosa, abandono de trabajo y aquellos descritos en el Estatuto de Trabajadores al Servicio del Estado tales como renuncia, muerte, incapacidad mental, actos de violencia, faltar tres días consecutivos, entre otros, pero ninguno vinculado a la ineptitud o ineficiencia. En este reglamento, que estuvo vigente durante años, se observa ya la presencia y participación del SNTE para asegurar estabilidad laboral de los maestros dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

Ahora bien, de acuerdo con los presupuestos de la LGSPD, la calidad de la educación depende en gran medida del desempeño docente en las aulas. Por lo cual se hace necesario evaluar tanto a los aspirantes que buscan un lugar en el servicio público de la educación, como aquellos que cuentan con una plaza definitiva y se encuentran en pleno ejercicio de su profesión. Los resultados de esa evaluación, agrega la Ley, serán considerados para valorar la permanencia en el puesto. Señalando que quien no alcance resultados satisfactorios de acuerdo con los perfiles, parámetros e indicadores propuestos,[25] tendrá dos oportunidades más para ser

[24] Poder Ejecutivo, *Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública.*

[25] En abril de 2015 se publicó por primera vez el documento que anuncia los perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño del docente. SEP, *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos y métodos e instrumentos de evaluación.*

evaluado, pero finalmente si no cumple cabalmente será separado de la función y readscrito a otras tareas, o bien podrá participar de los programas de jubilación. Así, por primera vez en la historia del magisterio se considera que un profesor puede ser separado de su cargo por esta causa, lo que constituye la novedad, el punto de confrontación y cambio para los profesores en activo.

En resumen, la evaluación para el ingreso y la promoción no tocan directamente al profesor que se incorporó años atrás, es decir que tiene cierta antigüedad en el magisterio, porque esos procesos no modifican sus planes, no alteran su seguridad laboral, ni representan amenaza de cambio a sus condiciones actuales. Pero para ellos la evaluación para la permanencia es distinta, porque ahí se pone en juego la estabilidad en el empleo, que había permanecido en la historia colectiva durante décadas además por todas las implicaciones que esto tiene en la vida personal de cada sujeto. Es ahí en donde se observa el punto nodal, el punto de tensión, que hace que la Reforma Educativa del 2013 genere significados, opiniones y actitudes en los docentes. En este escenario conviene preguntarse por ese conocimiento social que surge y se afianza en el circuito magisterial cuando se trastoca un aspecto que resulta importante en la vida cotidiana de los profesores de primaria, para ello se ha elegido, como se dijo, el fundamento teórico de las representaciones sociales.

IV.2 Representación social y *themata:* bases teóricas y ruta metodológica

De acuerdo con Serge Moscovici,[26] las representaciones sociales se inscriben en un "referencial de pensamiento existente," por lo que su origen puede rastrarse más allá de lo inmediato. Dado que éstas no aparecen solas o de manera espontánea entonces puede

[26] Serge Moscovici, "O conceito de *Themata*".

pensarse que su génesis hunde sus raíces en acontecimientos del pasado lo que necesariamente lleva a considerar la noción de *themata*, que puede entenderse como "arquetipos de razonamiento común o preconcepciones, establecidas durante un largo período de tiempo, esto es, tributarias de historias retóricas y creencias sociales que poseen el estatus de imágenes genéricas"[27] y que como tales originan las representaciones sociales.

Así, se piensa que las representaciones se originan en discursos previos, en creencias, en prejuicios, en saberes que se han transmitido por generaciones y que están ahí como parte de la historia, que persisten porque se repiten una y otra vez, en tanto que están arraigados en la memoria de los colectivos y de forma dinámica participan en el devenir. No son ideas arcaicas, ni reliquias intocables del pasado, son ideas que circulan y se recrean a través de los nuevos discursos. Para Susana Seidmann:[28]

> Los *themata* están entroncados en el sentido común y se trasmiten irreflexivamente de generación en generación, siendo constitutivos de las representaciones sociales. Los *themata* se hacen públicos y están compartidos por las personas que pertenecen a una cultura y problematizan, de este modo, la experiencia, generando representaciones sociales. También crean discusiones, luchas y argumentaciones.

Para Serge Moscovici,[29] los themata pueden ser pensados como "ideas-fuente", "ideas propulsoras", "ideas generadoras", "lugares potenciales" que producen nuevos principios en el desarrollo de las representaciones del mundo. Adquieren forma de nociones que se concretan en el discurso en la argumentación cotidiana.

[27] Serge Moscovici y Geoge Vignaux, "The concept of themata", p. 244.

[28] Susana Seidmann, "Identidad personal y subjetividad social: Educación y constitución subjetiva", p. 351.

[29] S. Moscovici, "O conceito de *Themata*".

Una característica más de los *themata,* recuperando a Silvia Gutiérrez,[30] es que se muestran las relaciones de naturaleza opuesta propias del lenguaje, que a su vez son importantes porque generan y organizan las producciones de significado. Entonces si miran los sistemas de oposiciones, se pueden ver dinámicamente las relaciones de contraposición, que de acuerdo con Ivana Marková[31] pueden ser de exclusión, inclusión o interdependencia.

Con base en las premisas enunciadas y con la plataforma de la investigación colectiva descrita en la primera parte de esta obra, se diseñó un cuestionario y un guion de entrevista semiestructurada. Para aplicar tales instrumentos, se definieron dos criterios generales para la selección de los docentes:

a) Estar adscrito y en ejercicio docente a alguna primaria pública de la Ciudad de México;
b) Tener por lo menos un año de experiencia en este ámbito. Se propuso que la entrevista debía considerar a maestros y maestras con un rango amplio de antigüedad para observar, de haberlos, cambios definidos por el género o por la experiencia en el servicio.

El contacto con los profesores, y la entrevista misma, se realizó fuera de sus áreas de trabajo. Al principio se localizaron, a través de un informante clave, a cinco docentes que accedieron a participar, posteriormente ellos ofrecieron el vínculo con otros docentes que aceptaron dar su testimonio. Esto derivado de las dificultades administrativas que impone la SEP para entrar directamente a cualquier institución de educación básica. Finalmente se obtuvieron 15 testimonios (numerados del M01 al M15 según orden de

[30] Silvia Gutiérrez, "Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva".

[31] Ivana Marková, "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales".

aplicación). Debe considerarse que estas entrevistas se obtuvieron en el 2015 cuando algunos profesores ya habían recibido su notificación para participar en la evaluación del desempeño y otros estaban a la espera.

El proceso de interpretación inició con una lectura atenta para establecer el primer acercamiento a todos los testimonios. En una segunda lectura se fueron identificando, en el discurso de los actores, fragmentos que contuvieran declaraciones vinculadas a las tres dimensiones de la representación. Esta revisión se hizo teniendo en cuenta algunas preguntas guía:

Cuadro IV-1. Guía para analizar entrevistas[32]

Dimensión	Preguntas para lectura de entrevistas
Información	¿Qué sabere tienen los docentes acerca de la Reforma?, ¿cuáles son sus fuentes, a través de qué medios se enteran?, ¿sobre qué puntos enfatizan?, ¿qué aparece en el terreno de lo deseable?
Actitud	¿Qué posiciones y valoraciones toman frente al objeto?, ¿qué adjetivos se asignan?, ¿qué emociones se generan?, ¿qué cursos de acción se planean?
Campo de representación	¿Qué significados otorgan?, ¿qué oposiciones aparecen para explicar el sentido que se otorga a la Reforma?

De modo tal que al final de la segunda lectura se tenían las entrevistas individuales con señalamientos en los testimonios a manera de respuesta a tales interrogantes. En un tercer momento esta información se vació en cuadros de dos columnas que permitieron ir encontrando las regularidades y consensos. Aquí se recuperó y

[32] Elaboración propia a partir de Olivia Mireles Vargas, *Representación social de la excelencia académica en los actores del posgrado de la* UNAM.

adaptó a Silvia Gutiérrez[33] para buscar los *themata* a través de una exploración temática y de la identificación de los conceptos o proposiciones en confrontación.

A partir de esto, paulatinamente, se consolidaron cada una de las representaciones encontradas, la lectura atenta con pautas en mano permitió encontrar los *themata*, dado que se observó que las dimensiones de la representación se organizaban en torno a una idea generadora, a ciertos arquetipos que guiaban el discurso de los actores, a las metáforas que se repiten una y otra vez como referencias que no necesitan más explicaciones porque así es, así ha sido, y a imágenes que son matriz en tanto incuban la representación. Esto, metodológicamente, adquirió sentido cuando se leyó en confluencia con la historia de la profesión, con el pasado de la política educativa, con las condiciones personales de aquellos entrevistados. Con estos elementos, y con varias vueltas a los testimonios, fue posible redactar los hallazgos que se presentan a continuación, en estos se muestra cómo el docente de primaria piensa la Reforma 2013 más allá de estereotipos que magnifican o rechazan este acontecimiento que modifica algunas vertientes de su vida cotidiana.

IV.3 Los docentes: condiciones para la construcción de las representaciones

Como se especificó se entrevistaron quince profesores, todos en activo en escuelas públicas de la Ciudad de México. Sus datos generales son útiles para ubicar las coordenadas personales desde las que se elaboran las representaciones sociales. Si bien son datos individuales, permiten acercarse a las características tipo de los docentes que trabajan en este espacio geográfico, en este pequeño grupo —si bien no se abarca toda la gama de posibilidades— se

[33] S. Gutiérrez, *op. cit.*

encuentran rasgos generales que permiten mirar más de cerca a los sujetos sociales. Sus datos generales son los siguientes:

- Once mujeres y cuatro hombres, cuyas edades oscilan entre los 32 a los 61 años, la mayoría de ellos (12) con dependientes económicos, que incluyen pareja, hijos y en algunos casos padres.
- Su lugar de residencia se ubica en la Ciudad, excepto tres profesores que viven en el Estado de México.
- En cuanto a su formación se distribuyen de la siguiente manera: uno doctorado, tres con maestría, dos de ellos cuentan con una especialidad, cinco tienen una licenciatura de escuela normal, dos tienen normal básica y dos provienen de otras licenciaturas.
- Su antigüedad en el magisterio va del año y medio a los 32 años de servicio. Catorce de ellos tienen plaza de base, de éstos, dos cuentan con doble plaza,[34] y sólo uno tiene interinato ilimitado.
- Seis profesores están incorporados al Programa de Carrera Magisterial, dos con nivel A, dos con B, uno con C y uno con E, lo que hace que sus salarios estén bastante diferenciados entre ellos y con respecto a quienes no gozan de este programa de estímulos económicos.
- Nueve manifiestan estar incorporados a algún sindicato, aunque sólo dos reconocen que su participación es activa.

Con estos datos podemos observar una cuestión general de la profesión docente, la heterogeneidad en los perfiles. A lo cual hay que añadir que once de ellos señalaron que estudiar para profesor no fue su primera opción formativa, lo que indica que están en

[34] Tener doble plaza era una práctica común en el magisterio, el 52% de los profesores llegó a tener esta condición laboral. María De Ibarrola, Gilberto Silva y Adrián Castelán, "¿Quiénes son nuestros profesores?".

este ámbito laboral por circunstancias diversas, que tienen que ver con casualidades, oportunidades y otro tipo de necesidades. Parece que esta es una condición ha estado presente —al menos en las últimas dos décadas— en el grupo magisterial pues en un estudio realizado en los noventa[35] se mostró que sólo 55% de los profesores reconocía estar en la profesión por vocación. Años más tarde, otro análisis señala que cerca de 50% de los profesores eligió la carrera por una motivación extrínseca.[36]

A lo anterior hay que agregar que la incorporación laboral al magisterio se dio de diversas formas, en algunos casos mediante la participación en una organización política, en otros por medio de examen, por alguna recomendación o por asignación directa del sindicato (SNTE) al salir de la Normal, lo cual confirma lo que se señaló anteriormente: diversidad de mecanismos que sin tener criterios claros, transparentes y homogéneos, estaban regulados por las instancias y autoridades correspondientes.

Es en este horizonte personal desde el cual los sujetos hablan, en medio de un contexto social de transformaciones que les atañen directamente, el cual fue descrito en la primera parte de este capítulo. Ambos elementos se entrelazan y con ellos se articulan dos representaciones sociales, definidas por themata, que se exponen a continuación.

IV.4 Las representaciones de la Reforma Educativa: el despido y la evaluación injusta

A través de las voces de los docentes y del análisis de sus constructos, se logró capturar el pensamiento colectivo del grupo entrevistado,

[35] *Ibid*., p. 37.

[36] José García, "Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso".

en el entendido de que éste se forja en un contexto específico que se vincula con la historia de la profesión, así como también con las condiciones propias de quien se dedica a la tarea de enseñar en el sistema de educación pública de nuestro país.

El resultado se plasma en dos representaciones sociales, la primera directamente sobre la Reforma 2013 y la segunda sobre la evaluación del desempeño docente. Conviene mencionar que la segunda es interdependiente de la primera, pues no se habla de la evaluación en general, sino específicamente de aquella que surge en el contexto de la Reforma por lo cual no podría ser entendida fuera de este marco.

IV.4.1 Relación laboral con el Estado: "base vs despido"

La primera representación social encontrada sobre la Reforma 2013 alude a la esfera laboral de los profesores. Esta representación es compartida por catorce de los quince profesores entrevistados, lo que denota gran consenso. Los testimonios —del M02 al M15— muestran contundencia en sus afirmaciones y reiteran su inconformidad con la Reforma, porque observan que la base, el empleo seguro, se diluye frente a la idea de despido.

Lo anterior se explica al recordar que el punto de tensión para la construcción de las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma 2013 es la evaluación para la permanencia. Dado que se trata de un evento nuevo, en tanto es una idea no contemplada anteriormente en el horizonte laboral del profesor. Esta situación adquiere particular importancia si se considera que la relación contractual del profesor de educación básica ha sido —desde principios del siglo XX— con el Estado.[37] Articulación cargada de confrontaciones y negociaciones propias de una relación con el poder, que coloca al profesor como servidor público o trabajador del estado, subordinado a éste. Considerar lo anterior

[37] A. Arnaut, *op. cit.*

es clave porque ahí se encuentra el origen, *themata,* de esta representación con respecto a la Reforma.

Con base en las entrevistas se puede entender que los docentes miran la Reforma 2013 desde una posición en la que ellos se colocan bajo el poder del Estado. Esta relación añeja, en la que el Estado regula el salario y prestaciones de los docentes (mediado por el sindicato) propicia que la Reforma sea vista, en principio, como un mecanismo de éste para deshacerse de una carga económica en sintonía con una política neoliberal,[38] a la vez que un mecanismo de control que asegura una relación supeditada, lo cual se sintetiza en la frase: "Es como tener en el puño al maestro".[39]

> ¿A qué me refiero *con limpiar el magisterio*?, o sea, simplemente *vamos a depurar*, vamos a ver qué gente nos sirve, qué gente no nos sirve… Realmente esa es la estrategia ¿no?, limpiar el magisterio y nada más quedarse con quienes a ellos les convenga y además ¡con quien trabaje más por menos![40]
>
> Yo pienso que *el fin es sacarnos a todos los maestros* que estamos cobrando niveles altos de carrera, porque por ejemplo, con un salario de carrera magisterial de nivel "E" se puede pagarle a dos o tres maestros que va ingresando, entonces pues no le conviene esta situación.[41]

Con esta condición laboral particular, históricamente se dieron una serie de procesos que llevaron al magisterio a pugnar y

[38] Para Ángel Díaz-Barriga y Catalina Inclán, "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", p. 19: "Finalmente, la reforma misma se encuentra atrapada, en la necesidad del estado de reducir el gasto social, y a la vez, en la exigencia de impulsar una reforma que eleve la calidad de la educación, lo que entre otras cosas implicaría mejorar tanto la infraestructura escolar, como las condiciones de trabajo docente. La educación de ser una función social del estado nacional se convirtió en una carga fiscal, y la reforma en el instrumento para aligerar dicha carga."

[39] M10.

[40] M05.

[41] M09.

obtener ciertos derechos, uno de ellos y quizá uno de los más preciados: la estabilidad. Como se señaló, la constante desde los años treinta ha sido buscar y mantener los derechos de inamovilidad, estabilidad, definitividad, "la base" en una estructura regulada por las instancias gubernamentales (SEP) y el Sindicato (SNTE). Se observa, auténticamente, la importancia y lugar que ha tenido la seguridad laboral en este ámbito garantizada por los ordenamientos jurídicos y su aplicación en la práctica. Esto sirve para comprender por qué la Reforma 2013 concentra su significado, su núcleo, en una confrontación entre la idea de inamovilidad con el despido, una profesora señala "antes uno se sentía protegido, se sentía, se sentía hasta cierto punto con esa confianza de decir ¡tengo seguro el trabajo!, pero ahora con esta ley nadie está seguro".[42]

Lo anterior se vincula necesariamente con la información que los docentes han recibido sobre la Reforma y sus fuentes. En las entrevistas queda claro que la comunicación personal es el medio por el que se enteraron de este decreto, ya sea por las autoridades escolares en juntas de Consejo Técnico o en pláticas informales. También señalan que han consultado algunos medios como el periódico y los noticieros de televisión. Destacan que la información ha llegado de manera desorganizada y lentamente "a cuenta gotas", lo que genera interpretaciones de todo tipo. Los profesores más jóvenes señalan la internet y el WhatsApp como medios usuales. La consulta directa a los documentos oficiales no es común, situación que necesariamente propicia que la información de la Reforma Educativa se comparta mediada, llena de sentidos y significados que se van incorporando de versión en versión.

En esta información compartida aparece una esfera vinculada a los deseos de los profesores, ellos consideran que el Estado, siendo su empleador, debería darles la capacitación necesaria para que

[42] M03.

puedan mejorar la calidad en su práctica docente. Parece un contrasentido entonces pensar por un lado que el Estado es el opresor que busca desasearse de los profesores y es justamente a él a quien piden los recursos de capacitación para mejorar, pero esta aparente contradicción es producto de esta historia en la que el magisterio ha dependido del Estado incluso desde el momento en que se forman como profesores en la Normal, pues éste es quien rige los planes de formación docente, quien establece los fines de la educación y quien establece la normativa. Lo cual hace que esta relación sea dual, es decir por un lado de control y por otra, de proveedor. En la voz de los docentes:

> El servicio de capacitación lo pueden dar las mismas autoridades, digo cualquier empresa que quiera que mejore su personal pues debe también invertirle, y finalmente como que nos dejan, si le sale bien mucho gusto. *Como que no dan las herramientas. En este caso yo tengo que buscar las herramientas* y tengo que leer, y tengo que buscar, tratar de que mi trabajo salga lo mejor posible.[43]
>
> Yo digo que para poder llevar a cabo una Reforma así, *deberíamos preparar también a los docentes, si el gobierno invierte dinero para una reforma, también deberían invertir dinero para la preparación de los maestros*, pero que sea una preparación con profesionistas… mi propuesta que si le va a invertir en educación que sean inversión a una reforma a fondo, que no sé nada reforma que se dicten leyes para tener el control de maestros.[44]

En cuanto a la actitud, los maestros están en desacuerdo pues perciben que esta Reforma es arbitraria porque atenta contra los derechos adquiridos. Es decir, genera actitudes negativas asociadas con emociones tales como el miedo, la angustia, la incertidumbre incluso el pánico, todo ello frente a la idea de perder el empleo. Estas emociones se manifiestan cuando se prevé que

[43] M06.
[44] M12.

ocurra algo contrario a lo que deseamos, cuando se mira en riesgo algo que consideramos de valía, así entonces se comprende que los profesores frente a una evaluación que pone en peligro su trabajo, sus prestaciones, su economía, experimenten tales emociones. No obstante, algunos aclaran que no es por el examen, sino las consecuencias que de esto derivan, los profesores lo expresan de la siguiente forma.

> Yo considero que ahorita como maestros lo que estamos *viviendo es un pánico general* que es lo que nos está en verdad bloqueando, pero en realidad yo no lo considero malo porque al final todos los años hemos hecho exámenes, entonces no nos da miedo, yo pienso a lo mejor estoy hablando en general, yo pienso que eso no nos da miedo. *Lo que nos da miedo* es que como que nos limiten a decir: "*sabes qué, que si no pasaste vas*", pierdes tu plaza o te vas de servidor público hasta Michoacán.[45]
>
> Con todo lo que tenga que ver con lo educativo yo lo respeto y en cuestión de lo laboral hay cosas que no las apruebo porque si atentan mucho contra los derechos de los trabajadores de la educación, esa es la parte que *yo no apruebo y no estoy de acuerdo*.[46]

Con ello adquiere sentido la afirmación de Antonio Viñao:[47] "[…] la actitud favorable, desfavorable o neutra de quienes forman parte del sistema educativo en relación con una reforma determinada, depende en buena parte de cómo dicha reforma afecte, de modo comparativo, a su posición en el sistema y a sus condiciones de trabajo; de si en definitiva se consideran perjudicados o favorecidos por ella".

Los cursos de acción que se vislumbran desde este lugar son dos: el primero es la jubilación para aquellos profesores que tienen

[45] M14.

[46] M12.

[47] Antonio Viñao, "El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones y posibilidades", p. 52.

mayor antigüedad; y el segundo es el cambio de empleo para los de mediana edad. Llama la atención que aquellos profesores que miran la primera opción insisten en que esa salida es tomada por las recientes modificaciones, ya que de otra forma continuarían en servicio. Sobre quienes se miran en otro empleo, para algunos su principal opción es emprender un negocio, ya que dejarían por completo el ejercicio de la docencia o alguna tarea afín a ella, otros más se plantean un escenario hipotético lamentando la pérdida del empleo y aún más de un proyecto de vida que se ve amenazado por las modificaciones actuales:

> A partir de lo de la Reforma, ya no me veo como maestra, y aunque es por vocación me gustaría quedarme, pero también he comprendido que a partir de esto me siento tentada contra mis derechos, afectada en cuestión laboral, en cuestión de salud, en cuestión económica entonces tengo que ver, proyectarme hacia donde quiero ir porque *a partir de esto se te cuartan parte de tus sueños, tus metas tus objetivos como maestro*.[48]
>
> A*ntes de la Reforma yo ni siquiera contemplaba el hecho de poderme retirar* porque yo decía ¡puedo seguir trabajando!, ¡me gusta lo que hago!, ¡amo mi trabajo!, y diario es una meta, el trabajo con los niños es una meta… *Pero con la Reforma, este, ya me dieron ganas de retirarme*.[49]

En los anteriores planteamientos, se explica la primera representación encontrada. Para su mejor comprensión se presenta el esquema 1, de manera sintética se muestra el contenido dividido en sus tres dimensiones, mismas que se agrupan en torno al *themata* que en tanto es origen, da estructura y sentido al pensamiento común.

[48] M02.

[49] M07.

Esquema IV-1. Base vs despido

Themata: Base vs despido Relacón laboral con el Estado	
Significa: "Es como tener en el puño al maestro" Reforma Educativa 2013 *Valoración:* negativa (arbitraria) *Genera:* miedo, angustia, tensión, incertidumbre. *Propicia:* Cambio de empleo, jubiliación.	*Se sabe que:* la reforma es laboral con sesgo politico. No hay estabilidad, too depende del exámen. La reforma surge para recuperar el control. *¿Cómo se sabe?:* entre compañeros, consejo técnico, uno mismo, medios. *Lo deseable:* que el Estado nos prepare.

Cabe hacer énfasis en que esta representación se construye con la información que aportaron la mayoría de los entrevistados. Como se dijo, sólo escapa un caso, el entrevistado M01 que no comparte estas ideas, creencias y afirmaciones. En principio se pensó que la diferencia radicaba en un perfil completamente diferenciado al resto de los profesores: año y medio de antigüedad en el servicio, que se incorporó por examen, que estudió una licenciatura y maestría en pedagogía en una universidad pública, que trabajó varios años en el sector privado en educación básica, así como también en el nivel superior, y que aspira a un puesto directivo después de cumplir cinco años en la docencia. Sin embargo, se observó otro perfil similar en cuanto a antigüedad, carrera de origen y experiencia previa en el sector privado (M09), pero en este caso lo que se encontró marca la diferencia *es la aspiración laboral de permanencia en el puesto docente*, pues mientras el docente (M01) que espera lograr un puesto directivo se siente confiado de obtenerlo al paso de los años mediante un examen, la profesora (M09) teme perder su lugar en la educación pública después de haberla elegido como opción laboral "segura" frente a su experien-

cia en el sector privado. Estas acotaciones sirven para evidenciar la importancia de las condiciones particulares, es decir, biográficas, en la elaboración de las representaciones sociales.

IV.4.2 Evaluación en la Reforma 2013: práctica vs conocimiento

La segunda representación encontrada está vinculada con la evaluación docente que se impulsa a partir de la Reforma. Esta es totalmente hegemónica ya que la comparten todos los profesores entrevistados (del M01 al M15). En síntesis, los testimonios se vuelcan a señalar que la Reforma 2013 evalúa el conocimiento contrariamente a lo que ellos consideran lo principal en el trabajo docente: la práctica en el día a día.

En esta representación el *themata* está anclado a los saberes de la profesión, esto alude a una antigua dicotomía planteada en la formación de los profesores: la división entre teoría y práctica. Como se sabe, al principio del siglo XIX en nuestro país dio inicio la institucionalización de la formación docente a través de las escuelas normales, para principios del siglo XX ya se aspiraba a una formación que incluyera saberes técnicos, profesionales y una cultura general que pudiera aplicarse a la práctica.[50] Al pasar de los años, la formación para la docencia en educación primaria se les concedió a las escuelas Normales, primero a nivel técnico y posteriormente a nivel licenciatura. Pero uno de los desafíos que se han planteado a lo largo del tiempo es lograr la articulación entre teoría y práctica, es decir lograr que la formación obtenida en las normales corresponda efectivamente a los problemas reales. De ahí que la más reciente reforma curricular para las escuelas normales[51] —en el 2012— incluya un "trayecto de la práctica profesional" que va del primer al último semestre, con el fin de articular los

[50] Luz Galván, "La formación de maestros en México: Entre la tradición y la modernidad".

[51] SEP, *Reforma Curricular de Educación Normal.*

conocimientos didácticos, disciplinarios y científicos adquiridos con las necesidades reales que surgen en el día a día en la intervención escolar.[52]

No obstante, tal ambición parece que en la evaluación del desempeño docente se ha dejado de lado la parte práctica, entendida como esa dimensión de la acción en la que se movilizan los conocimientos. En las entrevistas, encontramos que los profesores afirman ser buenos en la práctica, así como tener el dominio del trabajo cotidiano en el aula. Para ellos es una característica muy importante en su labor que destacan constantemente. A partir de este autorreconocimiento, la evaluación que deriva de la Reforma 2013 genera un conflicto porque lo que ellos perciben es que no se evalúa el terreno que dominan, eso en lo que son expertos y que resulta a todas luces importante. Ahí radica uno de los principales cuestionamientos a la Reforma: una evaluación que prioriza el conocimiento y no la práctica. Para los profesores, lo deseable es que la evaluación se haga considerando el quehacer en el aula, aquello que muestra que saben enseñar, cuestiones tales como el control de grupo, la atención a grupos numerosos, el conocimiento de la situación familiar y socioeconómica de los educandos.

Así entonces, para los entrevistados la evaluación que aplica la Reforma no es justa, está sesgada, es parcial, y no es válida por carecer de referentes reales, por estar basada en casos inexistentes, en supuestos que diseñan quienes no están frente a grupo. Existe una actitud negativa porque deja de lado lo importante según su parecer. En el discurso de los profesores se percibe el deseo de que la evaluación que deriva de la Reforma se ubique en lo que sucede

[52] Catalina Canedo y Catalina Gutiérrez, *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*, p. 37, encontraron que: “Las y los docentes han mencionado que las asignaturas que más les ayudaron para ejercer la profesión docente son las que se vinculan directamente con una parte práctica; es decir, aquellas en que tuvieron la oportunidad de estar frente a niños, niñas y adolescentes en las escuelas y aplicar las herramientas aprendidas en clase”.

en el aula y que se consideren los contextos particulares, ellos perciben que esa es su fortaleza, pero justamente es lo que se deja fuera. Los testimonios dan cuenta de esto:

> Considero que *sí hay un sesgo grande* ¿no?, en ese sentido, no va con mi idea de lo que es la evaluación ¿no? Una evaluación justa, una evaluación, no sé cómo decirlo: *contextuada, contextualizada, donde se tomen en cuenta todos aquellos factores, tanto internos como externos en donde se desarrolla la labor docente*.[53]
>
> *No es justa* porque yo considero que para evaluar este, esta parte docente, tendríamos que revisar, por ejemplo, la opinión de los padres de familia, revisar si los contenidos programáticos están correspondiendo a las necesidades actuales de nuestros alumnos. Directivos, supervisores, todos los elementos que están involucrados debían ser evaluados, *pero directamente en las aulas*: ¿cuál es nuestra función ahí?, ¿cómo estamos trabajando con los niños?, no con situaciones únicamente, este planteadas de manera… *¡con suposiciones! ¡no!, sino reales, reales*… no nada más como creando una situación hipotética.[54]

Al parecer en la Reforma se repite el antiguo esquema de las anteriores experiencias de evaluación docente porque "no han incorporado ninguna estrategia de evaluación del desempeño del profesor en el aula; es decir, no se cuenta con una evaluación de la práctica docente que permita identificar las fortalezas y debilidades del profesor *in situ*, por lo que la práctica docente es invisible […]".[55] Todo esto a pesar de que en el discurso las autoridades del INEE, insistan en la importancia de evaluar la práctica y considerar los contextos particulares.[56]

[53] M01.

[54] M07.

[55] G. Cordero, E. Luna y N. Patiño, *op. cit*., p. 16.

[56] Sylvia Schmelkes, "La evaluación del desempeño profesional docente: Un punto de vista".

No obstante, también se presentan valoraciones positivas, pues los profesores reconocen que esta Reforma los está llevando a actualizarse, a ponerse al día, a estudiar más y eso es valioso para ellos. Entonces la Reforma como un objeto de representación que puede verse en su complejidad genera posiciones diferenciadas según las bondades que se puedan observar en ella.

Vinculado a lo anterior —y sin olvidar que los profesores son conocedores de la evaluación tanto en teoría como en práctica— en los docentes emerge el anhelo de que la evaluación adquiera un carácter formativo y se enfoque a la mejora. Esta fue una constante que se presentó en todos los casos, pues los profesores afirman no negarse a la evaluación, estar dispuestos a ser evaluados, pero su demanda radica básicamente en dos aspectos: que se cambie el enfoque de evaluación del castigo a la evaluación formativa con fines de mejora; saber qué es precisamente lo que se evalúa, cómo se evalúa y los resultados obtenidos. Ellos manifiestan estar dispuestos a observar sus carencias con el fin de suplirlas, pero consideran es necesario tener la evidencia:

> *Yo estoy de acuerdo con la evaluación, pero que digan claramente qué es lo que me van a evaluar*, dar una guía, un temario de qué es lo que van a evaluar, en qué se van a basar para evaluarme y a lo mejor, no sé después conocer yo mi examen, mi evaluación, *saber dónde estoy mal,* preguntar si estoy mal, y con base en eso yo decir entonces, si es cierto y estar convencido de mis resultados de mi evaluación.[57]
>
> Aunque haga el examen ¡me van a correr!, porque como no nos dan resultados, *¿cómo sé yo que en realidad contesté mal mi examen?, ¿cómo sé yo que en realidad estuve mal ahí?,* ¡no tengo un papel!, como los niños ¿no? haces tú examen y aquí te entrego para que veas en qué saliste mal, a mí no me van a entregar nada, a mí me van a decir ¡reprobaste! y ¿qué fue lo que pasó?, ¡pues quién sabe pero tú reprobaste![58]

[57] M12.
[58] M08.

A pesar de que los docentes no están de acuerdo con el modo en que la Reforma 2013 los evalúa y desean otro tipo de evaluación, los cursos de acción, es decir lo que la mayoría de los docentes dicen que hacen o harán en un futuro próximo es presentar su evaluación para la permanencia y prepararse para lograr tal fin. Piensan que con dedicación y estudio pueden sortear esta prueba, ellos se adjudican la tarea de documentarse en tanto señalan que el gobierno no les da las herramientas:

> *Estoy buscando los materiales*, cómo le voy a hacer, cómo voy hacer mi planeación, cómo voy hacer mi planeación argumentada, cuáles son las evidencias que me pueden servir de mis alumnos para poder comprobar que estoy trabajando […] o sea, me estoy empezando a organizar en esa parte entonces yo pienso que no me daría un infarto, no me iría tan mal […].[59]
>
> Entonces es lo que hecho: prepararme, estar leyendo […] *Leer, leer y leer esa ha sido mi preparación*.[60]

Vinculadas a las acciones que los docentes emprenden en lo individual, están las emociones que genera la Reforma, desde este *themata* la mayor parte de los profesores manifiestan preocupación, miedo, porque desde su punto de vista la consecuencia de que no valoren su práctica es nuevamente el despido. Con lo cual encontramos un punto de enlace con la representación anterior. Los testimonios son claros:

> ¡*Pero actuamos por miedo!*, no actuamos por una necesidad real de actualizarnos […].[61]
>
> *Temor es lo único que le aporta* porque realmente lo que el maestro sabe, al menos los maestros que tenemos más de 20 años, yo

[59] M12.
[60] M03.
[61] M07.

creo que la gran aportación que nos ha dado la vida laboral es la experiencia.[62]

Con los elementos anteriores en el esquema que sigue se observa un acercamiento a la segunda representación social, que tiene como fuente de origen la contundencia de la siguiente afirmación: "Yo siempre he dicho eso, la práctica hace al maestro".[63]

Esquema IV-2. Evaluación de la práctica vs evaluación del conocimiento

Thémata: Práctica vs conocimiento Evaluación de los saberes de la profesión	
Significa: "La práctica hace al maestro" **Evaluación en la Reforma Educativa 2013** *Valoración:* negativa si no valoran la práctica. Positiva porque lleva a mayor preparación. *Genera:* temor a las consecuencias. *Propicia:* actualización y capacitación.	*Se sabe que:* no es lo mismo lo que se evalúa que lo que sucede en la práctica. En la evaluación no se toman en cuenta las necesidades del contexto. *¿Cómo se sabe?:* entre compañeros, uno mismo, medios, llega de las autoridades. *Lo deseable:* que se evalúe lo que sucede en el aula. Evaluación más real. Que nos digan en qué estamos mal.

Para cerrar este apartado es importante reiterar que en esta representación se logró consenso, sin importar condiciones particulares admiten en que la práctica es un elemento esencial de la docencia, que las condiciones del contexto deben tomarse en cuenta en toda evaluación, porque es en donde se puede ver y valorar realmente el trabajo de un docente. Resta aclarar que aun cuando

[62] M11.
[63] M04.

los docentes señalan la importancia del conocimiento teórico, la práctica siempre estará por encima porque en ésta se aprende a resolver los retos que día a día plantea su tarea frente al grupo, en contextos diferentes, en situaciones específicas, por ello desde su punto de vista ésta y cualquier reforma debería tomarlo en cuenta.

IV.5 Consideraciones finales: pensamiento colectivo y prácticas de los profesores

Los docentes son quienes más han atraído la atención en el proceso de reforma, esto derivado por un lado de su presencia en los medios de comunicación que han hecho noticia las múltiples manifestaciones de desacuerdo y, por otro, porque durante los últimos años han sido señalados por diferentes instancias como los responsables de la calidad de la educación y eso los ha colocado en la mira. Las imágenes proyectadas, en nuestro país, tienden a denostar su labor, a cuestionar su preparación, a poner en entredicho su compromiso con las metas y aspiraciones plasmadas en los planes y programas de gobierno, lo que ha ocasionado que se tenga una visión unilateral al respecto. [64]

Esta indagación sin pretender enjuiciar al docente ni calificar su proceder, buscó comprender el sentido y significado que estos sujetos le otorgan a la Reforma Educativa promulgada en el 2013. Lo que se encontró revela las raíces de la inconformidad de los docentes con la Reforma: la historia de la profesión en nuestro país deja ver que la estabilidad laboral, "la base", ha sido durante años un eje fundamental sobre el que se ha edificado la carrera docente. Es por ello que la evaluación de la permanencia se lee como la idea opuesta: el despido. Siendo así, se genera una representación social de la Reforma Educativa en la que se manifiesta rechazo por considerar que el Estado, con su envestidura de poder, pretende "eliminar" a

[64] A. Arnaut, "Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente".

gran parte del magisterio. Este constructo colectivo, debe mirarse más allá de la "falta de voluntad" de los profesores para acatar la Reforma, debe servir para trascender la idea de que "no cambian por inercia", o que "no comprenden la ley," porque lo que se pone de manifiesto es que esta interpretación de los docentes se engarza a significados que se han construido en el pasado, a saberes que se han transmitido con fuerza por generaciones y a creencias que son altamente valoradas en su sistema simbólico.

Vinculado a lo anterior, surge la representación de la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma, la cual es negativa porque los profesores la asocian nuevamente con el despido, es decir la observan como el instrumento por el cual el Estado arbitrariamente ejerce el poder. La evaluación es calificada como injusta e imparcial porque se concentra en examinar el nivel de conocimientos y deja de lado el contrario: la práctica. Los docentes insisten en que en primer lugar debía valorarse la actividad cotidiana que realizan en el aula con todos los problemas y desafíos que encierra en cada contexto. Sin embargo, reconocen que la evaluación tiene una vertiente positiva ya que los lleva a la actualización y capacitación. Esta construcción, aquí simplificada, responde también a saberes arraigados en la memoria del colectivo que devienen de la historia del campo profesional en donde la práctica tiene un lugar privilegiado por la naturaleza y las condiciones sociales de la enseñanza.

De lo dicho hasta aquí, se desprende que en las representaciones de la Reforma 2013 se articulan varias cuestiones: biografía y contexto, lo personal y lo social, aquello individual con lo cultural, en un escenario en el que presente y pasado conviven. La idea de *themata* en este caso deja claro que las representaciones sociales de los profesores se fundan en ideas preexistentes propias de la historia de la profesión y que el pensamiento habitual comúnmente recurre a los opuestos para clasificar y evaluar lo que sucede en el entorno.

Para finalizar, resta decir que la Reforma 2013 sigue su curso, después de cuatro años no se sabe qué tanto ha contribuido a ele-

var la calidad de la educación, pues tal era su cometido. Lo que sí es evidente es que la protesta de los profesores ha disminuido notablemente, lo cual no quiere decir que la han aceptado. Quizá lo que esté sucediendo pueda explicarse porque aquello que resultó nuevo y desestabilizador en un momento dado se ha incorporado, se conoce más de cerca por lo que se tienen ya algunos mecanismos de respuesta en la práctica que están más allá de las manifestaciones sociales, es tarea futura seguir indagando en ello.

V. Los directores escolares y la Reforma Educativa 2013. Desestabilización laboral, preparación y nuevas relaciones

Yazmín Cuevas Cajiga*

Con la Reforma Educativa 2013 se creó el Servicio Profesional Docente (SPD) cuyo propósito es regular el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento de maestros, directores, supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP). Sin embargo, en los discursos políticos y en los medios de comunicación masiva se presenta que la Reforma 2013 atañe únicamente a los maestros y se invisibiliza a otras figuras de la institución escolar. Este artículo atiende a los directores de educación primaria como sujetos sociales que, al tener experiencia como docentes y responsabilidades de gestión escolar, los lleva a mirar la Reforma Educativa con un ángulo distinto al de otras figuras. Las preguntas que se plateó el estudio fueron: ¿cuál es la visión del director ante esta Reforma Educativa 2013?, ¿qué aspectos de la Reforma considera relevantes en torno a su posición jerárquica?, ¿qué dispositivos de acción despliega ante esta modificación legal con los maestros, supervisores y compañeros? El propósito de este trabajo es analizar la representación social que elaboran los directores con respecto de la Reforma Educativa 2013 y los elementos personales, profesionales y laborales que nutren a dicha representación.

El artículo está organizado en cinco apartados. En el primero se delinean las implicaciones particulares que tiene la Reforma 2013 para los directores escolares. El segundo apartado concentra la ruta metodológica que siguió el estudio. En el tercer apartado se exponen las condiciones personales, profesionales y laborales de los directores que participaron en el estudio. En cuarto apartado se

* Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

analiza la representación social que elaboran los directores escolares de la Reforma Educativa 2013. En el quinto apartado se cierra con una discusión de los resultados presentados a lo largo del texto.

V.1 El director escolar y la Reforma Educativa 2013

En México, los orígenes de la función de director escolar se concentraban en la administración de los centros educativos, un tanto alejada de los aspectos pedagógicos.[1] A partir de la década de 1990, las políticas educativas internacionales han destacado la necesidad de que el director transite de una función meramente administrativa a la gestión escolar que conlleva la atención de otros ámbitos de mucho peso en la escuela como el pedagógico, el comunitario, el financiero y el organizativo.[2] De tal suerte que, un director precisa del dominio de modelos pedagógicos, planes de estudio, interacción con docentes, estado del nivel de aprendizaje de alumnos, toma de decisiones considerando a la comunidad educativa (alumnos, docentes y padres de familia), así como el uso responsable de recursos humanos y materiales.[3] Esto lleva a reconocer que el director escolar desempeña una función compleja por la cantidad y el peso de nuevas tareas.

En este sentido la política internacional, específicamente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desde el 2009 ha recomendado a los países incorporar acciones de mejoramiento a la figura del director escolar, las cuales se pueden agrupar en cuatro puntos.[4] El primero es que el propósito principal de los directores sea el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. El segundo, es que ciertas actividades de la gestión

[1] Leonor Eloina Pastrana Flores, *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*.

[2] Beatriz Pont, Deborah Nusche y Hunter Moorman, *Mejorar el liderazgo escolar*.

[3] INEE, "Gestión escolar y liderazgo de los directores".

[4] B. Pont, D. Nusche y H. Moorman, *op. cit*.

se compartan con otros integrantes de la comunidad escolar (padres de familia y maestros). El tercero es formar de manera especializada a los directores en liderazgo. Y el cuarto punto, es la profesionalización de la dirección mediante el endurecimiento de los procesos de selección a la función y el incremento del salario. Las recomendaciones de política internacional han influido en el diseño de reformas y programas educativos nacionales.[5] Para México, en el 2010 la OCDE emitió dos orientaciones estratégicas para una dirección escolar eficaz.[6] La primera fue la elaboración de estándares de liderazgo escolar que requieren cumplir los directores para el buen desempeño de su función. La segunda fue profesionalizar la formación de los directivos y mejorar la asignación de puestos con el eje rector de la evaluación del desempeño.[7]

Estas recomendaciones fueron recuperadas en la Reforma Educativa 2013, concretamente en los procesos de ingreso, permanencia y promoción de directores bajo un proceso de evaluación del desempeño.[8] Así, se medirán las credenciales, los diplomas del personal docente y, sobre todo, los contenidos que posean para obtener una contratación y su refrendo. De acuerdo con Margarita Zorrilla y Teresa Bracho[9] esta Reforma es "un proceso de cambio que implica la construcción de un nuevo andamiaje de reglas que propician modificaciones tanto en la esfera de las conductas individuales de los actores del sistema, como en los patrones de conducta e interacción inter o intraorganizacional". Las modificaciones propuestas incorporan la evaluación del desempeño a la cultura escolar donde

[5] Inmaculada Egido Gálvez, "La profesionalización de la dirección escolar: Tendencias internacionales".

[6] La OCDE realizó quince orientaciones estratégicas para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México.*

[7] *Ibid.*

[8] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General del Servicio Profesional Docente*.

[9] Margarita Zorrilla y Teresa Bracho, "Perspectiva de un gran reto", p. 35.

tiene un peso trascendental que influye en la regulación laboral del magisterio.

Sin embargo, la instrumentación de esta Reforma, como de cualquier otra, está vinculada con la cultura escolar, porque comprende ciertas pautas de acción normadas por la autoridad educativa,[10] pero cada sujeto (maestro, director, supervisor o ATP) despliega acciones concernientes a las políticas con rasgos y matices particulares según su función. Esto depende de que las normas y principios que se encuentran sedimentados en los sujetos educativos.[11] Así que, una reforma en el terreno del discurso político es un cambio para mejorar la educación, pero para cada escuela, su director y los maestros puede implicar una ruptura con la cultura escolar en la que se encuentran insertos.[12] En este sentido Antonio Viñao[13] destaca: "la actitud favorable, desfavorable, o neutra de quienes forman parte del sistema educativo, en relación con una reforma determinada, depende en buena parte de cómo dicha reforma afecta de modo comparativo a su posición en el sistema y a sus condiciones de trabajo". Los directores a diferencia de los maestros, supervisores y ATP, tienen una implicación distinta en sus condiciones profesionales y laborales con respecto de la Reforma 2013. En este estudio se considera que la Reforma Educativa 2013 trastoca al director, principalmente en tres aspectos:

a) La promoción a las funciones de director. Hasta el año 2013, los docentes que aspiraban a un cargo de director podían seguir dos vías. Una era cumpliendo los requerimientos ante la Comisión Mixta de Escalafón,[14] donde el interesado a ocupar

[10] Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas.*

[11] Antonio Viñao, "El éxito o el fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades".

[12] Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas.*

[13] A. Viñao, *op. cit.*, p. 52.

[14] SEP-SNTE, *Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública.*

el puesto presentaba un expediente con documentos probatorios que respaldaba sus conocimientos, aptitudes, antigüedad, disciplina y puntualidad. La segunda vía era ocupar un puesto del director de forma temporal (interinato),[15] asignado por autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (OCDE, 2010; Ornelas, 1998).[16] Con la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente,[17] la promoción a la dirección escolar es a través de un concurso público donde el maestro aspirante a la función directiva presenta dos exámenes de conocimientos (habilidades sobre la escuela, los planes y programas de estudio, gestión escolar, principios legales y éticos).[18] Si se acredita esta evaluación se le otorga un nombramiento temporal por dos años, donde recibirá actualización y seguimiento por las autoridades educativas. Al finalizar el periodo, el director nuevamente realiza una evaluación para obtener un nombramiento definitivo en su función.[19]

b) La permanencia en la dirección escolar. Cada cuatro años los directores escolares deben refrendar su permanencia en la función. Para ello cuentan con tres oportunidades, de no aprobar serán retirados de su puesto. Entre cada oportunidad el director recibirá actualización que lo prepare para aprobar la evaluación de la permanencia. Esto es algo inédito, ya que anteriormente una vez que el director escolar obtenía su nombramiento en la función era de forma permanente, no

[15] Margarita Zorrilla y Guadalupe Pérez, "Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México".

[16] OCDE, *op. cit*., y Carlos Ornelas, "La cobertura en educación básica".

[17] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *op. cit.*

[18] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión*.

[19] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *op. cit.*

había evaluaciones para su permanencia. Para Graciela Cordero y Edna Luna:[20] "en la reforma constitucional, la novedad ha sido el concepto de permanencia, tema que ha despertado la inconformidad".

c) Las actividades concernientes a la evaluación de la permanencia de los maestros. El director escolar nunca ha tenido atribuciones para la contratación o despido de los docentes.[21] Si bien, la LGSPD no le asigna funciones relacionadas en esta materia, por el tipo de cargo que ostenta, ahora el director es el responsable de preparar un informe de actividades docentes el cual, en principio, forma parte de la evaluación para la permanencia de los maestros. El director trabaja cara a cara con los maestros a su cargo para emitir una evaluación del cumplimiento de sus actividades, que tiene una influencia en la permanencia docente.

Así, el director escolar, con la Reforma Educativa 2013, se enfrenta ante cambios sustanciales que alteran, sin duda, su estabilidad laboral, ya que con anterioridad al obtener su plaza directiva se consideraba en propiedad, y lo posiciona como un sujeto que puede tener una responsabilidad, no menor, en la evaluación del desempeño docente y, por consecuencia, en el otorgamiento de la permanencia de los docentes a su cargo.

V.2 Coordenadas metodológicas

Con el propósito de indagar las representaciones sociales de Reforma Educativa 2013 que elaboraron los directores escolares se

[20] Graciela Cordero y Edna Luna, "El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México", p. 81.

[21] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación básica.*

estableció una ruta metodológica conformada por cuatro etapas. La primera consistió en el diseño de instrumentos de recuperación de información empírica, por lo que se formularon ejes analíticos que derivaron de la teoría de las representaciones sociales, la Reforma Educativa 2013 y consideraciones contextuales de la figura del director escolar. Estos ejes fueron la base para formular un cuestionario cerrado y una entrevista semiestructurada.

La segunda fase consistió en la formulación de criterios que necesitaban reunir los entrevistados, los cuales fueron:

- Únicamente directores de escuelas primarias. Dado que la Reforma está dirigida al magisterio público.
- Contar con más de cinco años de experiencia docente frente a grupo, puesto que conforma una dimensión del ejercicio de la dirección escolar, lo que lleva a que el director conozca los procesos y los procedimientos de la escuela que involucran a los maestros y la Reforma Educativa.
- Directores con una antigüedad en el puesto de entre uno y 20 años en la función, ya que las modificaciones que propone la Reforma sobre evaluación a la permanencia y promoción cambian la contratación del personal directivo que ingresó con otras condiciones laborales como la propiedad de la plaza.
- Desempeñar la labor de director en escuelas primarias de la Ciudad de México, zona donde se focalizó la investigación.

La tercera etapa fue la realización de entrevistas y aplicación de cuestionarios. Para lograr esta tarea se recurrió a un informante clave a fin de contactar a directores que cumplieran con los criterios señalados. El trabajo de campo se realizó entre marzo y junio de 2016, en un periodo de mucha efervescencia ya que se había presentado las evaluaciones de permanencia y promoción de personal docente, que eran procedimientos nuevos para directores.

Al mismo tiempo había una creciente protesta de organizaciones como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) contra la Reforma Educativa 2013.

La cuarta etapa consistió en el análisis del material empírico. En principio los datos que arrojó el cuestionario se emplearon para trazar las condiciones particulares de los directores entrevistados y su injerencia en la elaboración de representaciones sociales. Enseguida se procedió al análisis de entrevistas, en el cual se empleó la codificación guiada por los datos y la codificación guiada por conceptos.[22] La primera implicó la lectura detenida de cada entrevista para identificar los temas que se trataban en común. La codificación guiada por conceptos consistió en recuperar la propuesta de objetivación y anclaje en la conformación de representaciones sociales de Serge Moscovici.[23] Para llevar a cabo tal codificación se formularon preguntas concernientes a los procesos antes mencionados y tratar de establecer una conexión con las entrevistas (ver cuadro V-1).

Con la codificación se establecieron categorías de análisis. Se debe decir que en este proceso se consideró lo señalado por Stephen Tylor y Robert Bogdan:[24] "el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones". Con ello se procedió a la redacción de los resultados, siempre recuperando el referente contextual tanto de los directores como la Reforma 2013.

[22] Graham Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*.

[23] Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público.*

[24] Stephen Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*, p. 159.

Cuadro V-1. Preguntas para la codificación guiada de las entrevistas

Proceso	Preguntas
Objetivación	• ¿Cuál es la información relevante para los directores sobre la Reforma Educativa? • ¿Qué aspectos de la información se encuentran mezclados con otros datos ajenos a la Reforma? • ¿Con qué elementos, procesos u objetos los directores asocian a la Reforma Educativa 2013? • ¿Cuáles metáforas emplean los directores para explicar la Reforma Educativa 2013? • ¿Cómo clasifican los directores a la Reforma Educativa?
Anclaje	• ¿Qué significados le atribuyen los directores a la Reforma 2013? • ¿Cuáles acciones despliegan frente a Reforma Educativa 2013 y sus diferentes procesos? • Para asimilar la Reforma, ¿los directores establecen nuevas relaciones con otros actores u organizaciones? • ¿Los entrevistados recuperan experiencias previas para explicar la Reforma Educativa?

V.3 Condiciones personales, profesionales y laborales de los directores escolares entrevistados

Las representaciones sociales están altamente vinculadas con el contexto donde surgen y la inscripción social de los sujetos que las construyen. Con el análisis de las entrevistas y los cuestionarios se obtuvo información de los participantes del estudio vinculada con la representación social de la Reforma Educativa 2013. En el cuadro V-2 se pueden observar las características generales de los directores entrevistados. Para hacer el análisis más fino se recuperó la propuesta de Miguel Zabalza y Ainoha Zabalza[25] quienes señalan que el personal docente y directivo se configura por tres dimensiones: personal, profesional y laboral.

[25] Miguel Zabalza y Ainoha Zabalza, *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*.

Cuadro V-2. Directores que participaron en el estudio[26]

Clave	Edad	Dependientes económicos	Antigüedad en el puesto
Director 01	47	3 hijos	8
Director 02	50	2 hijos	9
Director 03	50	2 hijos	2
Director 04	41	1 hijo	6
Director 05	47	2 hijos	9
Director 06	49	2 hijos	4
Director 07	38	1 hijo	1
Director 08	53	2 hijos y su esposo	3
Director 09	51	Esposa	18
Director 10	43	Ninguno	8
Director 11	48	2 hijos	6

La dimensión del director como persona comprende los rasgos que lo hacen particular. Un elemento que distinguió a los entrevistados fue que diez eran mujeres y solamente había un hombre.[27] Es decir, había predominancia del género femenino, esto puede explicarse porque en México hay una feminización de la profesión docente y se refleja en las participantes del estudio. La edad es otro elemento que forma parte de la dimensión personal, una directora

[26] Elaboración propia con datos de cuestionarios y entrevistas.

[27] Cabe aclarar que no fue la intención de la investigación entrevistar a directoras mujeres bajo alguna suposición teórica-metodológica.

contaba con 38 años, seis tenían entre 41 y 49 años y cuatro entre 50 y 53. Los directores entrevistados podrían caracterizarse por ser jóvenes para desempeñarse en la función directiva. Un elemento nodal de la dimensión personal es que los directores son jefes de familia, así nueve reportaron tener la responsabilidad financiera de sostener a sus hijos, padres y parejas.

Ahora bien, la dimensión de director como profesional contempla la formación con la que cuentan, así como el ejercicio de la función y su experiencia docente. La mayoría de los directores como formación inicial cursaron la normal básica (siete), esto cuando al salir de la secundaria se ingresaba a la formación para la enseñanza.[28] Tres directores contaban con la licenciatura en educación ofrecida en las normales y un director cursó la normal superior (formación para maestro de secundaria). Los participantes del estudio tenían en común la formación como maestros. De los once entrevistados seis realizaron estudios posteriores, dos en la normal superior, dos en la licenciatura en pedagogía, uno la licenciatura en educación y otro más tenía estudios de derecho.

Antes de ocupar el puesto de la dirección escolar, cuatro entrevistados fueron ATP y cuatro cumplieron funciones administrativas como secretarios de escuela, se observa que reunían experiencia en diferentes funciones dentro de la estructura escolar. Sobre la antigüedad como directores, está se clasificó en experiencia consolidada donde se ubicó a un director con 18 años de antigüedad en el puesto. Siete directores tenían entre seis y ocho años en ocupar la función, que se puede clasificar como fase de especialización que implica "en el caso de los profesores funcionarios, suelen aludir, también, a una etapa de liberación y afirmación en el

[28] Hasta 1983 para ingresar a la formación de maestro era necesario ser egresado de la educación secundaria. A partir de 1984 la educación normal obtuvo el rango de licenciatura con lo cual el requisito para los aspirantes a cursar la carrera docente era contar con bachillerato.

trabajo".[29] Y tres directores se situaron en la fase inicial de la función, porque tenían de uno a cinco años ocupando el puesto. Así, eran directores jóvenes, pero con una amplia trayectoria en la docencia y en puestos pedagógicos administrativos. Esto puede ser producto de que el ingreso a la profesión docente es generalmente a edades tempranas, antes de los 25 años.

Para indagar aún más sobre la dimensión profesional de los entrevistados se les preguntó por qué la elección de la carrera docente. Diez directores respondieron que fue una decisión personal. Sólo una directora indicó que incorporarse como maestra no fue su deseo personal.

Un aspecto que se indagó sobre la dimensión profesional fue el ingreso a la dirección escolar. Podría pensarse que la decisión de ser director escolar es una aspiración de movilidad profesional, pero en el análisis de las entrevistas se detectó que la llegada a este puesto no sólo fue por cuestiones aspiracionales:

> La Jefa de Sector de esta zona fue mi maestra en la secundaria, nos reencontramos y ella me ofreció la dirección de la escuela.[30]
>
> A mí me propuso un supervisor y fue como me dieron la comisión en la dirección.[31]
>
> Supongo que las autoridades vieron algo en mí de experiencia.[32]

Los entrevistados respondieron que llegaron a la dirección escolar por invitación de algún supervisor o director, y es así como decidieron ocupar la función. La elección de este puesto pasaba por las relaciones personales, los contactos con funcionarios, quizá porque los maestros poseían ciertas cualidades que fueron valoradas por el sistema.

[29] M. Zabalza y A. Zabalza, *op. cit.*, p. 55.

[30] Director01.

[31] Director10.

[32] Director03.

Uno de los aspectos sobre los que puede incidir la Reforma Educativa es en los planes profesionales del futuro del personal directivo. Por dos cuestiones, por un lado, se modificaron las condiciones de permanencia en el puesto de trabajo con la evaluación para la permanencia, por otro, al abrirse de manera pública el concurso para ocupar puestos de supervisión escolar, es una posibilidad para que se aspire a otras posiciones de jerarquía. Seis directores afirmaron que su siguiente proyecto profesional era concursar por un puesto para la supervisión escolar. Mientras que cinco directores manifestaron que su siguiente proyecto profesional era la jubilación:

> Tengo problemas de salud ocasionados por el estrés. Espero jubilarme dentro de dos años.[33]
>
> Dada la Reforma Educativa, el problema de mi interinato, lo más seguro es que en tres años me jubile.[34]

Solamente un director afirmó que el motivo para optar por la jubilación es la Reforma Educativa 2013, los cuatro restantes hicieron alusión a problemas de salud o bien desarrollarse en otros ámbitos fuera de la institución escolar.

Otro elemento que conforma la dimensión profesional es el ejercicio de la función como director escolar. Históricamente al director se le ha visto como el ejecutor de órdenes de sus superiores, el implementador de políticas educativas de manera lineal y el vigilante del orden escolar (puntualidad, asistencia del docente, administrador).[35] Al respecto Leonor Eloina Pastrana Flores[36] apunta: "en este proceso la conducción del director adquiere un proceso relevante como eje articulador

[33] Director02.

[34] Director06.

[35] L. E. Pastrana Flores, *op. cit.*

[36] *Ibid.*, p. 8.

del funcionamiento regular del plantel". Los siguientes testimonios son ejemplificadores.

> El director siempre ha sido el malo de la película. Somos quienes aportamos o dirigimos a la comunidad para que mejore.[37]
>
> Somos administradores, abogados, doctores, maestros, padres de familia, trabajadores sociales.[38]
>
> Nuestro trabajo es pedagógico, tenemos que llegar a esos estándares y cubrir los perfiles que se requieren de los alumnos.[39]

Así, en los testimonios se observa que una de las interacciones más relevantes de su profesión es con los docentes, donde hay procesos de negociación, intercambio y tensión, dentro del proceso de liderazgo o conducción de las obligaciones y metas institucionales.[40] El director tiene que garantizar el seguimiento de normas y lineamientos escolares, por lo que demanda ciertas pautas al personal docente y necesita establecer lazos de comunicación que no siempre son sencillos. Esta figura responde a un trabajo escolar cotidiano que se conforma por rutinas burocráticas, tareas y jerarquías. Pero al mismo tiempo este sujeto social se concentra en resolver una multitud de actividades de toda naturaleza que lo llevan a actuar en situaciones de emergencia. En los directores entrevistados resalta su formación como docentes, su amplia experiencia como maestros frente a grupo, una vocación por su profesión y la tensión permanente por el ejercicio de su función de gestión.

La dimensión laboral es quizá un elemento que es bastante definitorio no sólo en el director sino en el magisterio mexicano, ya

[37] Director03.

[38] Director04.

[39] Director05.

[40] Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*.

que como producto de las negociaciones entre el SNTE y el Estado desde la década de 1940 en la reglamentación no se habla de profesionales de la enseñanza sino de trabajadores de la educación. Así, la dimensión laboral apunta a las condiciones de trabajo de los entrevistados. Se preguntó a los directores sobre cómo fue su ingreso al magisterio, ocho explicaron que incorporaron como docentes, después de cursar la escuela normal y obtuvieron una plaza que se convirtió en definitiva una vez de ocupar la misma por seis meses y un día. Tres directores especificaron que por estudiar en escuelas normales privadas no obtuvieron inicialmente una plaza docente en la educación pública:

> Mi mamá trabajaba en una escuela y conocían a los maestros. Cuando un maestro se jubiló me dijo "te regaló mi plaza" y así fue como tuve mi plaza".[41]
>
> Cubrí un interinato por gravidez de una amiga y de ahí me dieron la oportunidad de seguir con interinatos hasta que logré la base.[42]
>
> Estuve casi quince años con interinatos, fue difícil que me dieran una base, pues estuve haciendo trámites en el Sindicato y con algún personal del sector. En 1998 conseguí mi base.[43]

En los tres testimonios se evidencia que los docentes como parte de las condiciones laborales implicaba que al tener una plaza en propiedad podían disponer de la misma (venderla, regalarla, traspasarla), por eso una de las entrevistadas apunta que la plaza que obtuvo como maestra fue un obsequio de un conocido. El ingreso al magisterio como docente también se daba supliendo a maestros que por alguna razón no podían trabajar, a esto se le conoce como cubrir interinatos, una contratación temporal que

[41] Director01.

[42] Director03.

[43] Director08.

posteriormente podía dar lugar a un puesto definitivo. Ahora bien, uno de los directores aseguró que el SNTE era una instancia en la que se hacían gestiones para obtener una plaza definitiva. Así, se constata que, en la dimensión laboral del director, el Sindicato ha tenido una imbricación que ha marcado su trayectoria en el magisterio.

Un aspecto de la dimensión laboral destacable es que para ocupar la función de director se necesitaba ser propuesto por algún supervisor o jefe de sector. Los once directores argumentaron que primero llegaron a la dirección escolar de manera temporal. Quizá esto pueda explicarse porque los supervisores o jefes de sector necesitaban contar con directores afines a su proyecto. Hasta antes de la Reforma 2013, tal parece que el primer paso para convertirse en director era ocupar la función con un interinato, aspecto no dicho en la reglamentación ni en la literatura especializada. Para tener una plaza dictaminada (en propiedad) se necesitaba el procedimiento marcado en el *Reglamento de Escalafón de los trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública* (1973), donde se solicitaban determinados requisitos y si el aspirante al puesto los cumplía conseguía la plaza. De los once entrevistados diez tenían el dictamen de su plaza definitiva como director, solamente uno ocupaba el puesto de manera temporal.

A partir de 1990 inició el programa de estímulos económicos de Carrera Magisterial, que demandaba una evaluación y actualización del personal docente. Nueve directores pertenecían a este programa. Lo que es un indicio de que contaban con experiencia en programas de evaluación del personal docente. Así, los participantes del estudio se distinguieron por ser mayormente por mujeres, jefas de familia, con dependientes económicos, amplia experiencia docente, jóvenes en la función directiva, con la propiedad de su plaza, con una constante tensión entre el desarrollo de funciones pedagógicas y directivas, y en cuyas decisiones laborales ha tenido bastante peso el SNTE.

Para cerrar con este apartado se debe mencionar que en las entrevistas se identificó un rasgo singular. Si bien los participantes del estudio eran directores, su formación de origen fue como maestros de primaria. Esto dio lugar a que en momentos los directores tomaran una posición o se consideraran sobre todo maestros. Para estos directores era muy difícil desprenderse de su condición docente. En el análisis de las entrevistas no fue posible hacer una distinción entre el momento en que el discurso era de un maestro o de un director, ya que ambas funciones están entrelazadas, concatenadas.

V.4 Reforma Educativa 2013: desestabilización laboral, preparación y nuevas relaciones

Como se ha visto la Reforma Educativa 2013 supone cambios de orden jurídico, la publicación de dos leyes, normatividades particulares para la evaluación del ingreso, promoción y permanencia, la aparición del Servicio Profesional Docente, entre muchos más. Todas estas modificaciones son de carácter legal, incluso muchas vinculadas a las funciones que desempeña el director escolar. Sin embargo, en el análisis de las entrevistas se encontró que los directores representan a la Reforma Educativa 2013 como una reforma laboral que los puede llevar a perder sus puestos de trabajo y genera miedo. Para los entrevistados la Reforma es parecida a programas como Carrera Magisterial y Evaluación Universal. Además, emprenden acciones para afrontar específicamente la evaluación para la permanencia con la organización de círculos de estudio y preparación para aprobar los exámenes. Para llegar a esta aseveración se indagó en los procesos de elaboración de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje que serán explicados enseguida (cuadro V-3).

Cuadro V-3. Representación social de directores escolares sobre la Reforma Educativa 2013

Objetivación			Anclaje		
Selección y descontextualización de la información	Núcleo figurativo	Naturalización	Asignación de sentido	Instrumentación	Enraizamiento
"La Reforma es producto de las políticas internacionales. "Hay una necesidad de maestros preparados. "Con la Reforma se pierde estabilidad en el trabajo. "La evaluación de desempeño está dirigida a otorgar la permanencia en el trabajo.	*Reforma laboral. *Pérdida del empleo. *Cacería de brujas.	*La Reforma Educativa es injusta y negativa. La evaluación del desempeño no es idónea.	*La Reforma Educativa 2013 es igual a evaluación del desempeño. *La evaluación que se propone con la Reforma genera temor.	*Las acciones para enfrentar a la Reforma son presentar la evaluación para la permanencia. *Estudiar para aprobar la evaluación. *Nuevas relaciones con SPD y el SNTE	*La Reforma es parecida a Carrera Magisterial y la Evaluación Universal.

V.4.1 Objetivación. Reforma laboral y pérdida del empleo

La objetivación consiste en traducir el objeto de representación en una imagen manejable y cercana para los sujetos. Para Serge Moscovici[44] "la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen en una contra partida material". En otras palabras, los elementos de orden abstracto del objeto de representación se modifican, de tal suerte que se hacen cercanos y casi tangibles para los sujetos. En este sentido, términos que derivan de la Reforma Educativa 2013 son transformados para que puedan ser asimilados por los directores escolares. La objetivación tiene tres fases a continuación serán explicadas.

V.4.2 Selección y descontextualización

Es la elección arbitraria que hacen los sujetos sobre la información disponible del objeto de representación, la cual adaptan a su universo de significados. Como se ha visto la Reforma Educativa 2013 implica modificaciones jurídicas que se centran en el uso de la evaluación del desempeño para certificar el ingreso, la permanencia y la promoción del magisterio; en el análisis de las entrevistas el rasgo jurídico de la reforma se desvanece y cobran atención otros elementos. Para Serge Moscovici[45] en la selección y descontextualización "el carácter intelectual del sistema [objeto de representación] pierde su importancia". En el cuadro 4 aparece la información y descontextualización que realizaron los directores sobre la Reforma 2013.

[44] S. Moscovici, *op. cit.*, p. 75.
[45] *Ibid.*, p. 77.

Cuadro V-4. Selección y descontextualización. La Reforma Educativa 2013[46]

La Reforma 2013 es consecuencia de:	La Reforma produce:	Evaluación docente está dirigida al:
• Políticas internacionales. • Necesidad de maestros preparados. • Prácticas inadecuadas del magisterio.	• Recorte de plantilla docente. • Pérdida de trabajo estable.	• Ingreso • Promoción • Permanencia

La información que seleccionaron los entrevistados se enfocó en tres temas, los motivos por los que surge la Reforma 2013, las condiciones de trabajo del gremio docente que trastoca la medida y la evaluación docente que se propone. Con respecto a los motivos que dan origen a la Reforma, los directores indican que son las políticas internacionales:

> Es una cuestión de política educativa a nivel mundial, obviamente del Banco Mundial.[47]
>
> Estamos vendidos con la OCDE, con el Banco Mundial, tenemos que cumplir con los parámetros que nos van dando. El gobierno no se maneja solo, la SEP no se maneja sola, tienen que seguir la línea de la política internacional.[48]

Para los entrevistados la Reforma 2013 es consecuencia de las políticas internacionales. En las entrevistas destaca que México tiene compromisos con el BM y la OCDE, por lo que estos son los que dictan la política educativa nacional y dejan de lado en esta materia al Estado y a la SEP. La selección y descontextualización de que la Reforma 2013 es producto de las políticas internacionales es recurrente.

[46] Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas.

[47] Director03.

[48] Director08.

Otro motivo que ha generado la Reforma 2013 es la necesidad de maestros con formación.

> Se necesitan maestros bien preparados, que si no conocen un tema puedan entrar a internet, bajar la información, leerla, comprenderla y aplicarla. Si nosotros no lo hacemos estamos dejando a nuestros alumnos en desventaja.[49]
>
> El trasfondo es que no nos estamos actualizando continuamente.[50]
>
> Un docente favorece o entorpece el aprendizaje de los niños.[51]

Como directores, los entrevistados reconocen la trascendencia del maestro en el proceso educativo y, sobre todo, en la enseñanza de los alumnos. Esta idea guarda correspondencia con la tesis de los organismos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE que afirman que el actor que tiene mayor influencia en los resultados educativos es el docente. Tal semejanza de ideas entre directores y organismos se origina por el hecho de que los entrevistados tienen responsabilidades mayores en la gestión de la escuela por lo que necesitan que el maestro cumpla la función de la enseñanza de la mejor manera posible, de ahí el reconocimiento a la actualización del personal. Los directores al enunciar "se necesitan maestros preparados", "el trasfondo es que no nos estamos actualizando", presuponen que los docentes requieren formación para afrontar su tarea primaria que es el aprendizaje de los alumnos. Los siguientes testimonios sustenta esta idea:

> Se cayó en una zona de confort durante muchos años. Sí, la apatía de muchos maestros, con su frase de "hacen como que me pagan y yo hago como que trabajo".[52]

[49] Director01.
[50] Director06.
[51] Director07.
[52] Director01.

La parte sindical tenía muy apachadas a ciertas personas. Cuantos casos no vimos de plazas de aviadores. La SEP perdió totalmente el control.[53]

La modificación se debe a que el maestro siente que ya tiene su plaza y ya es inamovible.[54]

Es necesario en este análisis no perder de vista que los entrevistados son mandos medios, que toman algunas decisiones en la gestión escolar. Por eso consideran que la Reforma 2013 también es una consecuencia del desánimo de los maestros ante su trabajo, es probablemente generado por el hecho de que cada docente al ser propietario de su plaza no corría el riesgo de alguna sanción. Además, los directores incorporan como causante al SNTE y el hecho de tener personas que recibían un sueldo sin trabajar como maestros. Lo que llevó a que la SEP desconociera el registro del número de plazas y la pérdida de mando para dirigir a los maestros en su tarea docente. Así, la información que seleccionaron los directores es que los maestros y el Sindicato fueron el motivo para la instauración de la Reforma 2013.

Otro tema de información, que apareció en las entrevistas, fue es la necesidad del Estado por modificar las condiciones laborales del magisterio.

Recortar la plantilla docente. Ya no hay presupuesto para pagar salarios.[55]

El propósito es laboral. Detener el desarrollo, limitar económicamente.[56]

El trasfondo de la Reforma Educativa es que los maestros que ingresan al Servicio [Profesional Docente] no logren tener su plaza

[53] Director04.
[54] Director05.
[55] Director04.
[56] Director05.

> durante toda su vida laboral. Va a costar mucho trabajo que un maestro recién egresado consiga su plaza.[57]

De acuerdo con los directores el objetivo de la Reforma 2013 es realizar modificaciones laborales para el gremio docente, de tal suerte que, para los maestros recién incorporados al magisterio será prácticamente imposible acceder a una plaza docente. Tal modificación en las condiciones laborales se debe a las limitaciones presupuestales. Así se pretende que con la Reforma se recorte la planta docente. Este elemento va a tener un papel preponderante en la delimitación del núcleo figurativo de la representación y al mismo tiempo está atado con la dimensión laboral de los directores.

El siguiente tema mencionado por los entrevistados es la evaluación docente que se propone con la Reforma Educativa:

> Los maestros anteriormente salían de la Normal y tenían la propiedad de las plazas. Actualmente no. Se les tiene que asignar un tutor a los maestros, van a ser dos años en los cuales estarán a prueba. Eso me parece adecuado.[58]
>
> La permanencia de los docentes. La evaluación y los incentivos que van a tener ahora los docentes que obtengan mejores resultados. Yo lo siento un poco arbitrario.[59]
>
> El examen en cuanto a la permanencia, eso es lo más importante.[60]
>
> La promoción a mí me beneficia. Porque de otra manera es más difícil que yo pueda obtener un puesto. Por la antigüedad, porque se manejan otros intereses. Entonces a través de un examen tengo más oportunidades.[61]

[57] Director06.

[58] Director01.

[59] Director11.

[60] Director10.

[61] Director05.

En los testimonios se hace alusión a los distintos procesos en los que se emplea la evaluación del desempeño que se propuso con la Reforma 2013. Para los directores cada uno de los procesos tiene atributos distintos. La evaluación para el ingreso al servicio docente es conveniente, principalmente porque el nuevo maestro deberá probar sus conocimientos y experiencia en el puesto. La

evaluación para la promoción a otras funciones tal como la supervisión escolar es mencionada por los entrevistados, porque clarifica los criterios por los cuales se da el cambio de puesto. Al parecer la evaluación para la promoción abre los horizontes de movilidad profesional de los entrevistados. Sin embargo, para los directores escolares la evaluación para la permanencia en el puesto tiene una relevancia distinta, esto se puede deber a que tiene mayores consecuencias o implicaciones, porque de no aprobar la misma en las tres oportunidades que marca la LGSPD[62] el director será retirado de su función. La evaluación del ingreso incluso puede ser vista como conveniente para los directores y su escuela. La evaluación de la promoción les puede dar un nuevo puesto. La evaluación para la permanencia les puede quitar su empleo. Se observa que para los directores la información más significativa de la Reforma es la concerniente a lo relacionado con las condiciones de permanencia en el puesto de trabajo y las causas que originan esta modificación como las políticas internacionales, la necesidad de maestros preparados y prácticas del magisterio donde intervenía el SNTE.

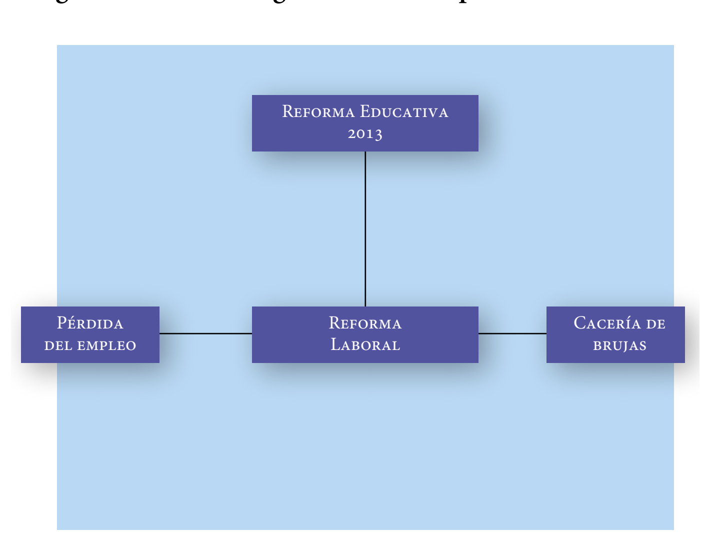
V.4.3 Núcleo figurativo

Con la información seleccionada sobre el objeto de representación se conforma el núcleo figurativo, donde se establece una organización de los elementos seleccionados y descontextualizados, de tal suerte que es clarificador para los sujetos. En palabras

[62] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *op. cit.*

de Denise Jodelet[63] "se constituye en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y sus relaciones". Una vía para identificar el núcleo figurativo son las preguntas de carácter evocatorio. Así, se preguntó a los participantes del estudio que al mencionar Reforma Educativa 2013 con qué la relacionaban.

Figura V-1. Núcleo figurativo de la representación social



Los once entrevistados respondieron que asociaban a la Reforma Educativa 2013 con una reforma laboral, la vinculaban con la pérdida de sus derechos como trabajadores y con una cacería de brujas. Sobre la pérdida de sus derechos los siguientes testimonios son ilustrativos:

> Mi imagen es que no es una reforma educativa, es una reforma laboral. Lo asocio con que yo maestro me puedo quedar sin trabajo y sin ningún beneficio.[64]

[63] Denise Jodelet, "La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría", p. 482.
[64] Director06.

Reforma laboral, menos empleo, más pobreza, maestros más estresados.[65]

Lo asocio con problemas laborales. Con la situación laboral.[66]

En los anteriores testimonios se puede ubicar cómo la información seleccionada sobre el objeto de representación toma un orden y se modifica en una imagen, la Reforma Educativa 2013 es una reforma laboral. Para los directores una reforma educativa es aquella que realiza cambios al modelo de enseñanza, planes, programas de estudio y materiales didácticos, por consecuencia es de su dominio como profesionales de la docencia. Mientras que la Reforma 2013 es una disposición legal que altera su dimensión de trabajadores, ya que en los testimonios aparece que perjudica sus derechos laborales. Para Gloria Del Castillo[67] "la reforma trastoca derechos políticas y laborales adquiridos por el magisterio desde hace casi siete décadas. Así, la reforma en cuestión tiene sobre todo un cariz político y laboral, como premisa para cambios de orden educativo". Durante más de setenta años el Estado controló al magisterio a través del SNTE con quien se negociaron derechos laborales muy particulares (propiedad de plazas, cambios de puesto, jubilación).[68] Es decir, parte de los principios en los que se han conducido los directores entrevistados como la propiedad de las plazas con la medida legal se modifican con lo cual entienden que su carrera profesional peligra. Por lo que, en este estudio la Reforma 2013 toma como elemento simbólico la pérdida del empleo. Lo que es ampliamente entendido, como se ha visto los entrevistados son responsables y sostén financiero de sus familias, perder su trabajo supone una desestabilización económica. Por eso el objeto de

[65] Director04.

[66] Director05.

[67] Gloria Del Castillo, "El Servicio Profesional Docente: Los ejes de ejecución y debate", p. 14.

[68] Alberto Arnaut, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX".

representación se transforma en la imagen de una reforma laboral que lleva a la pérdida de derechos y desempleo.

Con respecto a la cacería de brujas, los entrevistados señalaron:

> Me viene a la imagen, así como cacería de brujas, es querer quitarnos nuestro puesto.[69]
>
> Es sacrificar a la planta docente que existe.[70]
>
> Representa un fuerte golpe para la estabilidad de los maestros. Desestabiliza la situación laboral que se vive.[71]

En los anteriores fragmentos se puede observar que los directores asocian a la Reforma Educativa 2013 con cacería de brujas. Usualmente esta frase es empleada cuando existe una persecución política a determinados grupos. Los directores modifican el elemento de hostigamiento político por el retiro del personal. Uno de los testimonios enuncia "sacrificar a la planta docente", como si la Reforma 2013 tratara de eliminar a maestros y directores. Tal eliminación se da con la ruptura de los derechos laborales que tenían los directores y el magisterio en general. Propiamente esta imagen de la Reforma 2013 está sedimentada con la evaluación para la permanencia en funciones que los directores deben presentar cada cuatro años para asegurar su estabilidad laboral y financiera.

V.4.4 Naturalización

La naturalización es la clasificación que hacen de los sujetos del objeto de representación.[72] Con el análisis del material empírico se encontró que los directores hacen una codificación de la Reforma al denominarla laboral:

[69] Director08.

[70] Director09.

[71] Director05.

[72] Tomas Ibáñez, "Representaciones sociales, teoría y método" y D. Jodelet, *op. cit.*

> La reforma está mal planteada, no responde a las necesidades que tenemos en este sistema educativo.[73]
>
> Principalmente la situación laboral eso es lo negativo.[74]
>
> Se me hace injusto que me hagan una evaluación [para la permanencia], porque yo ya tengo una cédula que me habilita para ser maestro.[75]
>
> Algo que se me hace negativo es la permanencia de los docentes […] "No me sirves, pues adiós". Cuando anteriormente el magisterio, el maestro que entraba a trabajar decía "ya la hice, porque voy a trabajar aquí hasta que me jubile".[76]

Según los directores, la reforma laboral tiene una inadecuada fundamentación que evidencia el desconocimiento de las condiciones en las que opera el personal docente en las escuelas. Esto lleva a que los entrevistados tengan una situación desventajosa en cuanto a sus derechos laborales, por ello clasifican a la Reforma 2013 como injusta y negativa, principalmente por la implementación de la evaluación para la permanencia en los puestos. Los directores tienen una habilitación como profesionales de la docencia que fue validada por las escuelas normales y el Estado, al entrar la evaluación para la ratificación del puesto, desde su punto de vista, se invalidan sus credenciales académicas. Entonces, la vía para ejercer el despido de los docentes es la evaluación de la permanencia, es significativa la frase "no me sirves, pues adiós", que es un paralelismo con al no aprobar se retira el puesto de trabajo. Se cataloga a esta reforma laboral como negativa porque no atiende a los requerimientos del sistema educativo, por la evaluación para la permanencia y el desconocimiento de las credenciales profesionales del director. También se naturaliza que es injusta la evaluación para la permanencia:

[73] Director04.
[74] Director05.
[75] Director06.
[76] Director11.

> Es una gran injusticia, realmente un examen o unas evidencias no van a medir realmente el desempeño de un docente.[77]
>
> Nada más nos dicen idóneo o no idóneo [...] te presentan una evaluación que obviamente está lejos de ser lo mejor. Yo creo que la evaluación que se propone está siendo no adecuada, no idónea. Para utilizar sus palabras.[78]
>
> La reforma etiqueta, hace que me sienta que no soy apta, que no soy idónea para estar frente a grupo.[79]

En los testimonios anteriores se observa cómo la naturalización de la reforma laboral se refina. La evaluación para la permanencia se cataloga como injusta, ya que con el examen es imposible conocer el desempeño del personal docente en su práctica. Para los entrevistados esta evaluación es no adecuada, las evidencias que demanda y el proceso mismo son clasificados como deficientes, pues únicamente se otorga una calificación o etiqueta al directivo de idóneo o no idóneo. Estos dos términos tienen su origen en el proceso de evaluación para el ingreso a la docencia, los aspirantes a maestros pueden recibir dos tipos de resultados: idóneo o no idóneo para la docencia. Así, los directores se apropian o naturalizan el lenguaje que se usa en la Reforma 2013 para calificar a la misma. La Reforma lleva a que los entrevistados se consideren competentes o incompetentes, entonces la reforma laboral se concreta como una vía de calificación de desempeño de los directores que los llevara a ser retirados o preservados en sus puestos de trabajo.

V.4.5 Anclaje: miedo, preparación y nuevas relaciones

Un proceso que permite conocer cómo se sedimenta la representación en los sujetos es el anclaje, el cual emerge cuando el grupo emplea categorías que le son cercanas para dar sentido al objeto de

[77] Director02.

[78] Director03.

[79] Director03.

representación.[80] Tomas Ibáñez[81] apunta "siempre vemos lo nuevo a través de lentes antiguas, y lo deformamos lo suficiente como para hacerlo entrar en los esquemas que nos son familiares". El anclaje lleva a que el objeto de representación tenga una utilidad. Para indagar cómo es familiarizada por los directores la Reforma Educativa que tiene como por núcleo figurativo la reforma laboral, se recuperan las tres fases del anclaje que propone Denise Jodelet.[82]

V.4.6 El anclaje como asignación de sentido

Para Denise Jodelet[83] "en esta fase el grupo expresa sus contornos e identidad a través del sentido que confiere a su representación", así el grupo social le otorga ciertas cualidades al objeto de representación. En el análisis de las entrevistas se encontró que para los directores una de las propiedades o atributos de la Reforma Educativa 2013 es evaluación. Por consiguiente, le otorgan ciertos rasgos a la evaluación que se práctica con la Reforma al personal docente:

> Considero que las evaluaciones no son malas. Al contrario, pero la manera en que la están manejando y cómo están presionando al maestro no es adecuada. En vez de ser una oportunidad para profesionalizarse obligan al maestro a evaluarse.[84]
>
> Es una evaluación no para conocer qué tanto sé. Se me hace algo incongruente que me califiquen sobre planes y programas, sobre artículos, sobre muchos temas que no me hacen ser un mejor maestro.[85]

Como ya se ha mencionado la evaluación es una de las tareas que desempeñan los directores escolares y en general el gremio

[80] S. Moscovici, *op. cit.*

[81] T. Ibáñez, *op. cit.*, p. 189.

[82] D. Jodelet, *op. cit.*

[83] *Ibid.*, p. 487.

[84] Director05.

[85] Director06.

docente, porque es parte de las actividades naturales de los procesos formativos. Para los entrevistados la evaluación es positiva porque permite identificar puntos críticos y mejorar. Sin embargo, los directores indicaron que al ser obligatoria la evaluación que se propone con la Reforma 2013 se torna en un requisito burocrático y se le despoja de su cualidad más importante: la mejora.

Uno de los atributos que los directores le confieren a la Reforma es que provoca temor e incertidumbre:

> La evaluación institucional nos da mucha incertidumbre, porque no es clara.[86]
>
> Los maestros nos encontramos con miedo. Desinformados.[87]
>
> Todos están preocupados por su estabilidad económica, por su estabilidad en el trabajo. Es una preocupación mayoritaria.[88]

Para Silvia Gutiérrez, María Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña,[89] las representaciones sociales tienen un componente afectivo que moviliza a los grupos y hace que tomen posición ante el objeto de representación. En los testimonios se aprecia que para los directores la Reforma 2013 detona: incertidumbre, miedo, temor, inseguridad, preocupación. Los cuales están asociados a la falta de estabilidad laboral, intranquilidad y angustia. Según los testimonios, lo que desencadena tales emociones es la falta de información que tienen los entrevistados sobre la Reforma Educativa, así como las consecuencias que puede tener la evaluación para la permanencia, especialmente la pérdida de su trabajo y por sus condiciones económicas. Se debe insistir que los directores entrevistados fueron contratados con otras condiciones, su puesto era

[86] Director03.

[87] Director04.

[88] Director08.

[89] Silvia Gutiérrez, María Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña, "Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos".

permanente y ahora se ocupan de sus familias, lo que los pone en una condición vulnerable si pierden su empleo. Así, el contorno que tiene el objeto de representación está trazado por las emociones de la preocupación. La cualidad de la Reforma 2013 es que produce miedo.

V.4.7 Instrumentación

La siguiente fase del anclaje es la instrumentación del saber, para Denise Jodelet[90] es indagar "cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino también contribuyen a construirlas". En esta fase el anclaje involucra analizar, por un lado, las orientaciones de acción que emprenden los sujetos en torno al objeto de representación; y por otro las interacciones sociales que crean y recrean los directores entrevistados.

Sobre las orientaciones de acción, en la lectura de las entrevistas se ubicó que los directores desplegarán ciertas acciones ante la Reforma:

> Qué voy a hacer. Presentar el examen. Si me convocan por supuesto que lo voy a presentar.[91]
>
> Prepararnos para poder enfrentar a la evaluación.[92]

Los once directores aseguraron que en el momento en que les corresponda presentar la evaluación para la permanencia lo van a hacer. Si bien consideran que la Reforma Educativa es una medida laboral que debilita su derecho de la permanencia en el puesto de trabajo, decidieron confrontar el miedo y la angustia que les provoca al presentar la evaluación correspondiente. Además, los directores instrumentan otras acciones:

[90] D. Jodelet, *op. cit.*, p. 487.

[91] Director01.

[92] Director03.

Empezar a documentarme [...] Estoy formando un círculo de estudios con algunas amigas para trabajar.[93]

Nos dieron una bibliografía para que la revisáramos. La mayor parte de los documentos los leímos, otros ya los conocíamos.[94]

Estoy tratando de organizar un círculo de estudios sobre la Ley [General del Servicio Profesional Docente].[95]

Los maestros comenzaron a reunir información. Fuimos a un curso. Además, nosotros nos quedábamos después del horario de las cuatro de la tarde, en un círculo de estudios para ayudarles a los maestros y orientarlos.[96]

Ante la evaluación de la permanencia los directores emprenden principalmente tres tareas. La primera es hacer una búsqueda de materiales, ya sea de corte legal, de teoría pedagógica o sobre los planes y programas de estudios vigentes. Se debe precisar que el SPD pone a disposición del personal docente guías y bibliografía de apoyo para que preparen las diferentes evaluaciones que les atañen. Así, los entrevistados explican que reúnen los documentos, que son los que les indican las guías de estudio. Una segunda tarea es la revisión individual de los textos. Y, la tercera actividad, que está muy vinculada a su función como directores, es la formación de círculos de estudio con sus pares o bien con los maestros que tienen a su cargo. Esto es de forma voluntaria y con la intensión de discutir y aclarar los temas que pueden aparecer en los exámenes. Incluso un director señala:

Se les ayuda a los maestros a armar su expediente de evidencias. Les digo "A ver, esta evidencia sí te sirve o esta no". Les pregunto "qué elementos debe de tener una evidencia. Para tratar de presentar el trabajo de la mejor manera y que tu evaluación salga bien" (Director11).[97]

[93] Director04.

[94] Director09.

[95] Director08.

[96] Director11.

[97] Director11.

Las acciones que despliegan los directores trascienden a los maestros que tienen a su cargo. Así se observa que los entrevistados recurren a su autoridad pedagógica y de liderazgo para apoyar a los docentes, ya que les ayudan a conformar el portafolio de evidencias que los maestros deben presentar para la evaluación de su permanencia.[98] Se ubica que las acciones que emprenden los directivos para confrontar a la Reforma residen en su dimensión profesional, es decir en la organización, en la discusión con pares, revisión de materiales y el apoyo pedagógico a maestros.

Con relación a las interacciones que establecen los directores se encontró que surgen otros actores sociales con los que tejen lazos para afrontar la Reforma 2013:

> El Servicio Profesional Docente ¡es lo único que nos queda! Ya no podemos irnos al Sindicato [SNTE], porque nos dicen remítete al Servicio Profesional Docente. Ya no podemos irnos al Escalafón [Comisión Mixta de Escalafón] porque desapareció.[99]
>
> El Tec de Monterrey [Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey] sacó un curso específico para prepararte para los exámenes de permanencia.[100]
>
> Me metí a un curso en línea que dio el Sindicato [SNTE].[101]
>
> Algo que desató la Reforma fue dar apertura a muchos comercios. De repente aparecieron muchas *escuelas patito* [de baja calidad académica] que ofrecían cursos para prepararte para el examen de permanencia".[102]

Como se ha visto, el SNTE y la Comisión Mixta de Escalafón ocupaban un lugar importante en relación con los trámites laborales del personal docente, como el otorgamiento de plazas por interinato,

[98] SEP, *op. cit*.

[99] Director07.

[100] Director06.

[101] Director10.

[102] Director08.

plazas con definitividad y cambios de puesto. Al desaparecer la Comisión Mixta de Escalafón y limitar las acciones del SNTE en materia de movimientos de personal y repartición de plazas, tal parece que los directores entrevistados cayeron en una orfandad de organizaciones que los orientaran en términos laborales y profesionales. Así, el SPD aparece como un nuevo actor que impone reglas a los directores y la relación que éstos tenían con el SNTE se modifican. Ahora el Sindicato se convierte en una instancia que ofrece cursos y preparación para aprobar las evaluaciones de permanencia y promoción. También, entran otros actores como las instituciones de educación superior privada de toda gama de calidades, que proponen formaciones especializadas para acreditar las evaluaciones del SPD. El lazo que establecen los directores con estas organizaciones es de tipo formativo que abona a su dimensión profesional. Es importante advertir que estas relaciones son peculiares, ya que los directores pudieron organizarse como gremio para oponerse legalmente contra la Reforma, convocar a paros o huelgas generales como ha sido el caso del personal docente organizado en la CNTE. Para los entrevistados por el contexto en el que se encuentran (la Ciudad de México) y sus condiciones familiares los lleva a establecer otro tipo de acciones y relaciones de orden profesional con respecto a la Reforma 2013.

V.4.8 Enraizamiento

La última fase del anclaje es el enraizamiento del núcleo figurativo en el pensamiento de los sujetos.[103] Los directores recuperan sus experiencias previas de evaluación docente para valorar la Reforma 2013:

> La Reforma es algo parecido a Carrera Magisterial.[104]
>
> La Reforma es parecida a la Evaluación Universal. Recuerdo muy bien algunos cuestionamientos acerca de los Consejos de Par-

[103] D. Jodelet, *op. cit.*

[104] Director02.

ticipación Social, que pensé que era mi área más fortalecida y el resultado del examen fue que me mandaron a capacitar.[105]

Ahora ya no estamos para decidir si queremos o no capacitarnos. Antes el que quería elevar su nivel en Carrera Magisterial tomaba sus cursos. Ahora es te voy a evaluar porque tengo que garantizar que los mejores elementos se encuentran en las aulas.[106]

Los maestros siempre hemos estado expuestos a la evaluación. Con Carrera Magisterial, finalmente ya eran evaluaciones, aunque no todos las presentábamos.[107]

La evaluación de los docentes y directivos ha formado parte de sus actividades. Desde 1992 inició el programa voluntario de Carrera Magisterial con el fin de profesionalizar a los maestros y directivos a través de la actualización y la aplicación de un examen. De los once directores entrevistados diez se habían sometido a esta evaluación. Por su parte Evaluación Universal inició en 2012 con el propósito de que maestros y directores seleccionados presentaran un examen diagnóstico para ubicar debilidades y áreas de mejoramiento para brindar actualización pertinente. Para los directores entrevistados, Carrera Magisterial y Evaluación Universal son programas de evaluación que se convierten en puntos de comparación con la actual Reforma y las medidas que propone. Se compara que Evaluación Universal fue incomprensible para los directores tal y como es la Reforma 2013. Se contrasta el carácter voluntario que tuvo Carrera Magisterial y la obligatoriedad de la evaluación del desempeño que propone la Reforma. Se ve una gran similitud, desde el inicio de Carrera Magisterial los directores se han sometido a evaluaciones meritocráticas, es algo que ha formado parte de su trayectoria como maestros y directores, están habituados a la evaluación, no es algo nuevo. Con estas comparaciones es que los directores logran enraizar la imagen de reforma laboral y la evaluación que se propone.

[105] Director04.

[106] Director07.

[107] Director11.

V.5 Consideraciones finales

El director difícilmente puede rechazar las modificaciones que propone la Reforma 2013, puesto que es una figura de autoridad y una de sus funciones es la de instrumentar las políticas educativas en la institución escolar. Entonces, para cumplir con esta tarea necesita de filtros que permitan elaborar, asimilar y actuar ante esta Reforma. Para los directores entrevistados la Reforma Educativa 2013 es representada con la figura de una reforma laboral completamente alejada de cuestiones de orden pedagógico. Para comprender esta representación es necesario reconocer que hay factores contextuales que al ponerse en contacto con esta medida provoca y moviliza que los directores la asimilen. La Reforma provoca en los directores entrevistados incertitud y al mismo tiempo desestabiliza sus creencias y valores en el magisterio, por lo que necesitan comprender este objeto de representación. La pregunta es ¿cuáles son los elementos que llevan al director a construir tal representación? Para ello es necesario identificar los factores contextuales que al vislumbrarse con la Reforma 2013 generan tal desestabilización e incertitud en los entrevistados.

En esta investigación hay elementos del contexto que no se pueden obviar: el modelo laboral-sindical que reguló al magisterio por siete décadas[108] en cuestiones del empleo como de materia educativa. El SNTE se encargó en gran medida de gestionar la carrera de maestros, directores y supervisores a través de la lealtad de sus agremiados, lo que se conoce como corporativismo. Tanto para el Estado como para el Sindicato el personal docente tenía el atributo de trabajador no de profesional, esto siempre ha estado en un segundo plano. Entonces los directores entrevistados se han conducido en su carrera con un modelo laboral-sindical. La Reforma 2013 representa un cambio a un modelo de evaluación desempeño,

[108] Graciela Bensusán y Luis Tapia, "Los problemas de la implementación de la reforma educativa".

donde se ponen en el centro el mérito individual sobre la lealtad sindical,[109] se relega el papel del organismo que administró al magisterio. Al desaparecer la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, entran nuevas instancias como el SPD. Con lo cual para los directores la Reforma 2013 supone incertidumbre.

Ahora bien, la Reforma Educativa 2013, para los directores, abre oportunidades profesionales que ven con buenos ojos el hecho que pueden promoverse a la función de supervisor escolar con los concursos de oposición. Esto es un aspecto de la Reforma que los directores observan positivo. Sin embargo, la Reforma 2013 puede ser una causa que acelere el retiro de los directores del magisterio, porque los confronta ante una situación que no tenían contemplada que es presentar una evaluación que los ratifique en su función.

Por ello, la Reforma Educativa tiene una alta implicación para los directores entrevistados, ya que está ligada a sus prácticas históricas con el gremio magisterial. En la teoría de las representaciones sociales la implicación se compone de tres elementos: la *identificación personal*, la *valoración del objeto de representación* y la *posibilidad de pasar a la acción*.[110] En la investigación se encontró que efectivamente la Reforma 2013 tiene una *identificación personal* con los directores, ya que fueron contratados en un esquema donde su empleo era definitivo. La situación personal de los entrevistados como jefes de familia, que desempeñan una profesión donde su principal patrón es la escuela pública los lleva a que aparezca el fantasma de la pérdida del empleo. La Reforma toca personalmente a los directores. Con respecto a la *valoración del objeto de representación* social, los entrevistados califican negativamente a la Reforma porque no ofrece un mejoramiento a la educación y con una evaluación mal planteada se pretende eliminar puestos de

[109] *Ibid.*

[110] Claude Flament y Michel-Louis Rouquette, *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudioer les représentations sociales.*

trabajo. La *posibilidad de pasar a la acción* se da para los entrevistados al afirmar que van a presentar la evaluación que les corresponda y para ello organizan círculos de estudio, recuperación de materiales impresos y su análisis. Aprobar la evaluación define la permanencia en el trabajo e incluso es una vía para la promoción.

Como se puede observar, la dimensión personal, laboral y profesional de los directores están presente en la representación social que tejen de la Reforma Educativa 2013. Sobre todo, los directores recurren a dispositivos de orden profesional como la formación y la actualización, la organización, el liderazgo y se observa el origen de una discusión académica. Quizá todo lo negativo y desestabilizador que es la Reforma 2013 para estos sujetos tome un rumbo no esperado: el fortalecimiento profesional del gremio. Esto tendrá que documentarse.

VI. La Reforma Educativa 2013, una moda sexenal. Supervisores de educación primaria

Laura Elena Estrada*
Yazmín Cuevas Cajiga**

A partir de la organización y estructura de la educación primaria, una de las figuras centrales de la gestión escolar es el supervisor, pues le corresponde controlar los aspectos técnicos, pedagógicos y administrativos de este nivel, ya que es el enlace entre las autoridades educativas y el personal docente.[1] De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) hablar del supervisor escolar "se refiere a una visión preferencial; una mirada desde arriba del sistema, por tanto, posee la capacidad de ver y analizar la acción escolar y otorgar su visto bueno".[2] Se considera que el supervisor tiene el poder y la autoridad para avalar las actividades realizadas en los centros educativos. Es conocido que este sujeto escolar trabaja con los directores para cumplir con las órdenes, disposiciones e instrucciones que giran las autoridades superiores, como entrega de documentación a tiempo, firma de nóminas, realización de ceremonias, cumplimiento de planes y programas de estudio y, sobre todo, la implementación de la política escolar. Es decir, es una posición de prestigio porque es un maestro que ha escalado la jerarquía institucional hasta llegar a la posición más alta. Además, el supervisor posee estatus de autoridad dado que es el superior de

* Egresada del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

** Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

[1] Gloria Del Castillo y Alicia Azuma, *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*.

[2] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*, p. 20.

docentes, directores y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y representante de la SEP ante alumnos y padres de familia.

Hasta el 2012 para obtener el cargo de supervisor escolar era necesario contar con formación docente, antigüedad como maestro frente a grupo, experiencia en diferentes puestos de la estructura escolar y cumplir con requisitos marcados en el *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública* de 1973. Con la Reforma Educativa 2013 los requisitos para llegar a la supervisión se modificaron al incorporarse un concurso de ingreso al puesto. También, apareció un nuevo ingrediente, la ratificación de la permanencia en la función a partir de una evaluación de desempeño que se debe presentar cada cuatro años.

Se podría pensar que el supervisor escolar va a implementar mecánicamente la Reforma 2013, sus leyes y reglamentos al pie de la letra, va a constatar que maestros, directores y ATP cumplan la norma. Sin embargo, con la Reforma y la evaluación para la permanencia que se incorpora, este sujeto escolar tiene posibilidades de perder su estabilidad laboral y profesional. Evidentemente, por la función que desempeña, el supervisor dará seguimiento a las acciones que le corresponden de acuerdo con las modificaciones establecidas, pero al mismo tiempo esta medida legal lo lleva a concursar por su permanencia en la función: ¿cómo mira el supervisor escolar esta disyuntiva? Este capítulo tiene el propósito de indagar los significados que elabora un grupo de supervisores de la Ciudad de México sobre la Reforma Educativa 2013 a través de la teoría de las representaciones sociales.

De esta manera, el capítulo consta de seis apartados. En el primero se dimensiona la figura del supervisor escolar a la luz de su función, contratación y relación sindical. En el segundo apartado se describen los cambios que supone la Reforma 2013 para el supervisor escolar. En el tercer apartado se presenta el fundamento teórico-metodológico que siguió la investigación. En el cuarto apartado se exponen las características formativas, profesionales y

laborales de los supervisores de educación primaria que participaron en el estudio. En el quinto apartado se da a conocer la representación social que construyeron los supervisores acerca de la Reforma Educativa 2013. En el sexto apartado se exponen las consideraciones finales.

VI.1 El supervisor escolar de educación primaria: función, contratación y relación sindical

La supervisión escolar está ligada a las políticas y la normatividad de la administración escolar. Esta figura data de 1888 y en sus inicios se le denominó inspector escolar,[3] en este lapso la educación primaria se encontraba centralizada debido al nacimiento del sistema educativo, por lo que desde entonces se entendió como una función fiscalizadora de maestros y directores.[4] En 1921, con la fundación de la SEP, al supervisor además de vigilar el cumplimiento de la norma escolar, se le responsabilizó del fomento del proceso educativo, por lo que tenía que apoyar a maestros y directores con conocimientos pedagógicos y proveerlos de materiales educativos. Aunado a ello se encargó de las relaciones laborales de maestros y directores.[5] Con el tiempo el supervisor cobró mayor relevancia, dado que se le consideró como un asesor para dar acompañamiento a las escuelas y así mejorar los resultados educativos, y atender al trabajo de los profesores.[6]

[3] Se reconoce que el origen la función fue la inspección escolar, en este trabajo para fines explicativos se hablará de supervisor escolar y no de inspector.

[4] Para conocer el desarrollo histórico de la función del supervisor escolar en México se recomienda revisar a Margarita Zorrilla y Guillermo Tapia, "Antecedentes de la supervisión escolar en México".

[5] *Ibid.*, pp. 97-152.

[6] Martha Rivera, *Supervisoras de educación preescolar. Entre la tradición, el control y el derrumbe del santuario*.

El supervisor escolar tiene rasgos distintivos frente a maestros y directores escolares, que lo definen. A continuación, se abordan tales rasgos.

VI.1.1 Caracterización de la función

En los años ochenta oficialmente se modificó el nombre de inspector a supervisor escolar, con ello se transitó hacia una concepción que intentó dar mayor peso a la gestión escolar y pedagógica que a las tareas técnico-administrativas, laborales y de control.[7] Así, al supervisor le correspondió guiar la ejecución de la política educativa, de ahí que el sujeto que realizara estas acciones tendría características particulares que lo legitimaban como una figura de autoridad y de apoyo pedagógico.

En 1987 se publicó el *Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria* (SEP), donde se definieron de manera más amplia las funciones, el perfil y las acciones del supervisor escolar, las cuales estaban encauzadas a seis ámbitos:[8]

1. Enlace. Como canal de comunicación entre los órganos normativos y directivos, así como de los planteles para facilitar la toma de decisiones en sus respectivas responsabilidades.
2. Promoción. Para gestionar acciones comunes en las escuelas e instituciones cívicas y sociales con el fin de apoyar el desarrollo del proceso educativo y de la comunidad.
3. Orientación. Presentación de criterios específicos para favorecer el desempeño de las funciones asignadas a cada escuela.
4. Asesoría. Brindar soluciones a los directores con respecto a problemas que surgían en el trabajo escolar.

[7] M. Zorrilla y G. Tapia, *op cit*.

[8] Secretaría de Educación Pública, *Manual del supervisor de zona de educación primaria, norma jurídica emitida en el marco del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.*

5. Verificación. Corroborar el cumplimiento de acciones, normas, disposiciones y programas establecidos.
6. Evaluación. Para emitir juicios de valor en relación con los elementos, acciones y resultados del proceso educativo.

Conviene agregar que el supervisor rendía cuentas en sentido ascendente al jefe de sector, jefes de proyectos y coordinadores de áreas técnicas del Departamento de Educación Primaria, hasta el director regional o general, según fuera el caso. En situación descendente, comunicaba y orientaba a los directores de las escuelas a fin de promover el mejoramiento de la calidad de la educación. Así, el supervisor en la jerarquía institucional, hacia arriba era subordinado y hacia abajo, jefe.

En 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se planteó la descentralización educativa, donde cada entidad federativa era la encargada de la administración de maestros y la regulación de los centros escolares de su territorio. Evidentemente esto modificó la función del supervisor escolar, puesto que su figura estaba asociada a la centralización educativa y con el ANMEB se transitaba a un modelo de gestión escolar. Para Martha Rivera[9] "la reforma educativa descentralizadora y el surgimiento de la gestión como línea estratégica de la política educativa, conforma el inicio de un largo proceso de cambios diseñados desde arriba hacia abajo por funcionarios del sistema educativo".

Sin duda las funciones asignadas al supervisor escolar en los años noventa y principios del siglo XXI trataron de orientar la actividad hacia el apoyo de asesoría pedagógica a maestros y directores. No obstante, una de las tareas que prevaleció para el supervisor fue la verificación del cumplimiento de políticas educativas y de la normatividad escolar.[10] Así, a pesar de los intentos de modi-

[9] M. Rivera, *op cit.,* p. 27.
[10] M. Zorrilla y G. Tapia, *op cit.*

ficar la función de la supervisión hacia la gestión escolar y el apoyo pedagógico, la figura de supervisor escolar está revestida por un halo de verificador de la norma escolar.

VI.1.2 Condiciones de ingreso a la supervisión escolar

En sus inicios la supervisión escolar era un puesto de confianza, es decir a nombre de la autoridad educativa daba seguimiento al personal docente en el cumplimiento de la normatividad escolar. Para llegar a ser supervisor se solicitaba formación docente y experiencia frente a grupo.[11] En 1933 con la *Ley de Escalafón del Magisterio*[12] cuyo propósito era regular los cambios de puesto del personal docente, se presentaron los criterios de ingreso a la supervisión escolar, que eran: ser mexicano, maestro de formación, contar con experiencia como docente y haber ocupado el puesto de director de escuela. La Comisión de Escalafón del Distrito Federal era la encargada de valorar los expedientes de los aspirantes que deseaban ocupar el cargo de supervisor escolar. Con ello la supervisión se asoció a la trayectoria que seguían los maestros de educación primaria.[13]

En 1973 apareció el *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública*,[14] donde se formuló que si un maestro o director aspiraba a la supervisión escolar era necesario comprobar conocimientos, aptitudes, antigüedad, disciplina y puntualidad. El aspirante a la supervisión presentaba un expediente con documentos probatorios y la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (conformada por representantes de la SEP y el SNTE) determinaba, de acuerdo con los puntajes que realizaban los jefes de sector en la ficha de trabajo del director, si se le asignaba la

[11] *Ibid.*

[12] Poder Ejecutivo, *Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal.*

[13] M. Zorrilla y G. Tapia, *op cit*.

[14] SEP-SNTE, *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública.*

plaza de supervisor.[15] Un director podía concursar por la supervisión en el momento que la Comisión Nacional Mixta de Escalafón convocara para tal efecto, y si obtenía el puntaje requerido entonces el nombramiento era definitivo, por lo que, no estaba sujeto a ningún juicio y las autoridades de la SEP se encargaban de acatar la norma y definir la zona en la que quedaría adscrito. Cabe señalar que en muchas ocasiones maestros o directores ocupaban la supervisión como comisionados en la función, con el visto bueno de la autoridad educativa.

VI.1.3 Relación con el SNTE

En 1938 se comenzó a perfilar la posibilidad de que todo el gremio docente, incluyendo los supervisores pudieran ser trabajadores sindicalizados.[16] Como se ha señalado, en sus inicios el supervisor fue un empleado de confianza de la autoridad educativa. En 1938, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el Estatuto de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión, mismo que fue reformado en 1941. En este documento se reconoció a los supervisores como trabajadores de base y con carácter inamovible al momento de obtener su plaza. Asimismo, en 1943 con la consolidación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como única organización representante del gremio docente el supervisor se convirtió en trabajador de base y sindicalizado. Para Gloria Del Castillo y Alicia Azuma[17] es el momento en el que "inicia un proceso en el que la supervisión (antes inspección) comienza a responder en mayor medida al actor sindical, en lugar de la autoridad educativa". Por lo tanto, el supervisor obtuvo el rango de personal de base y sindicalizado, para desempeñar

[15] Alberto Arnaut, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX".

[16] G. Del Castillo y A. Azuma, *op cit*.

[17] Gloria Del Castillo y Alicia Azuma, *Gobernanza local y educación. La supervisión escolar*, p. 75.

responsabilidades en la administración escolar y de orden laboral como representante de la SEP. Así, se convirtió en una figura con un conflicto, ya que debía hacer que se cumplieran las normas escolares, pero formaba parte del personal sindicalizado. De acuerdo con Alberto Arnaut[18] el supervisor se tornó en representante del SNTE y en muchas ocasiones actuaba a favor de esta organización. Para

Gloria Del Castillo y Alicia Azuma[19] este sujeto, más que de la SEP, seguía instrucciones de la sección sindical correspondiente.

Entonces, es importante reconocer al supervisor como una figura con condiciones muy particulares dentro del gremio docente. Siempre ha sido una autoridad en la estructura de la institución escolar y se le ha considerado como fiscalizador del cumplimiento del reglamento escolar de maestros y directores. Además, tiene la responsabilidad de ofrecer seguimiento y apoyo técnico pedagógico al personal docente. Y en los últimos años se le ha reconocido el papel estratégico de vínculo entre los maestros y la autoridad educativa para la implementación de políticas y reformas educativas.[20] Paralelamente el supervisor es agremiado del SNTE, por lo que el acceso y desempeño en la función ha estado marcado por criterios asociados a la función sindical.[21]

VI.2 El supervisor de educación primaria en la Reforma 2013: función, ingreso y permanencia

Al igual que otros sujetos involucrados en la educación primaria, la Reforma Educativa 2013 presentó cambios para la supervisión

[18] Alberto Arnaut, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en Pablo Latapí (coordinador), *Un siglo de educación en México*, p. 207.

[19] G. Del Castillo y A. Azuma, *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*.

[20] G. Del Castillo y A. Azuma, *op cit.*, p. 75.

[21] Serafín Antúnez, Blanca Silva, Juan González y Paulino Carnicero, "Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades".

escolar, principalmente en aspectos como su función, el ingreso al puesto y la permanencia en el mismo. Con respecto a la función en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se marca que la supervisión escolar es:

> La autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación.[22]

Al supervisor se le continúa reconociendo como una autoridad en la institución escolar que cuida la aplicación de la normatividad, brinda asesoría a directores y maestros a su cargo para que se cumplan los fines educativos y se logre la calidad en el sistema. Destaca que el supervisor es el engarce entre autoridades y la escuela, es decir, es el responsable de que las indicaciones dadas por la SEP se realicen.

Sobre el ingreso a la función de supervisión escolar con la Reforma 2013, se plantea un nuevo procedimiento. Todas las plazas de supervisores se someterán a concurso, para ello es necesario que los aspirantes cuenten con dos años de desempeño ininterrumpidos en funciones docentes, tener título de licenciatura o su equivalente. Además, se deben presentar dos exámenes:[23]

- El primero, de conocimientos y habilidades para la práctica profesional. Comprende una prueba de cien reactivos de opción múltiple donde se indagan cuatro áreas a saber: organi-

[22] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General del Servicio Profesional Docente,* artículo 4, fracción XXIV.

[23] SEP, *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión*, pp. 9-10.

zación y funcionamiento de la escuela, trabajo en el aula, ejercicio de una gestión escolar eficaz, desarrollo profesional docente.
- El segundo examen, de habilidades intelectuales y responsabilidades éticas. También con cien reactivos de opción múltiple.

Una vez que se aprueban los exámenes se asigna al supervisor una plaza temporal por dos años. Posteriormente, se presenta una evaluación de sus jefes superiores que ratificará o no su puesto de trabajo.

Con relación a la permanencia en la función, el supervisor escolar cada cuatro años tendrá que evaluarse para refrendar su puesto.[24] Tal proceso consiste en tres fases:[25]

- En la primera el supervisor conformará un expediente con información de dos escuelas a su cargo (una de alto rendimiento y otra de bajo rendimiento). Donde se constatará las actividades de gestión que emprendió y sus resultados. Así como una argumentación que explique los razonamientos de las acciones que siguió.
- En la segunda fase el supervisor presentará un examen de conocimientos.
- La tercera fase consiste en mostrar un plan argumentado de la función que desempeña. Este plan contempla una descripción de su zona escolar, un diagnóstico de las escuelas de las que está a cargo, establecimiento de metas, acciones y estrategias para lograr los propósitos trazados.

La evaluación para la permanencia es obligatoria. Si el resultado que obtiene el supervisor no es suficiente, se otorgarán cursos que ayuden a fortalecer sus carencias. Al siguiente año volverá a

[24] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *op. cit.*

[25] SEP, *op cit.*, p. 24.

presentar los exámenes, si después de la tercera evaluación continua con resultados no aceptables concluirán los efectos de su nombramiento. Cabe señalar que los supervisores que cuenten con nombramiento definitivo y obtengan resultados no suficientes, se les asignarán tareas administrativas, o bien se les ofrecerá programas de retiro. La política expresada anteriormente supedita la continuación en el servicio de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación.[26]

Los cambios que se proponen en la Reforma 2013 son relevantes para los supervisores. Por un lado, prevalece la imagen de este sujeto como una autoridad que cuida el cumplimiento de la normatividad escolar, acompaña a maestros y directores con apoyo pedagógico. Por otro lado, aparecen dos elementos que modifican las reglas para el supervisor. El primero es el proceso de ingreso a través de un concurso de oposición, lo que finaliza con anteriores procedimientos para obtener el puesto. Así, la afiliación al SNTE y la acumulación de puntos en el escalafón desaparecieron como requisitos para obtener el cargo. El segundo proceso es la permanencia en la función, esto era algo que no se contemplaba. Una vez que se obtenía el puesto de supervisor era de forma permanente. Actualmente, el supervisor escolar se somete a la ratificación de su función con una serie de productos que demandan un conocimiento de la planeación y la gestión escolar. Con esto cambian radicalmente los criterios para ocupar el puesto de supervisión escolar, ya que es a través de una evaluación del desempeño en su función.

A partir de la Reforma 2013, nos encontramos con una figura distinta, un supervisor que debe acompañar, apoyar, asesorar pedagógica, técnica y administrativamente a los directores y maestros, atender y resolver los conflictos de maestros, alumnos, padres de familia, trabajadores administrativos y manuales, a fin de ejercer un mejor funcionamiento de las escuelas. Ahora se le asignan más responsabilidades, mayor carga de trabajo y a pesar de ser una

[26] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *op cit.*

autoridad, su permanencia y estabilidad laboral está en riesgo. En definitiva, la Reforma 2013 se materializa en acciones concretas como el ingreso a la función y la evaluación para la permanencia que alteran las condiciones laborales de los supervisores, por ello, modifica profundamente las construcciones con las cuales estaban familiarizados y los lleva a elaborar representaciones sociales sobre los nuevos procesos.

VI.3 Orientaciones teóricas-metodológicas del estudio

El referente de esta investigación es la teoría de las representaciones sociales, que atiende al estudio del pensamiento del sentido común.[27] Para identificar y develar las representaciones sociales que construyen los supervisores escolares sobre la Reforma Educativa 2013 se eligió la metodología cualitativa, por ofrecer un acercamiento pertinente al objeto de estudio. La investigación cualitativa según Uwe Flick[28] aborda los saberes y las praxis de los sujetos recuperando sus opiniones y experiencias que se expresan de modo distinto según las orientaciones subjetivas y los entornos sociales vinculados con ellas. Por ello, la metodología cualitativa resulta congruente con el posicionamiento teórico de las representaciones sociales.

Capturar las representaciones sociales encierra una complejidad en la cual se cruzan significados, valoraciones y orientaciones de acción. En consideración a esto, se diseñó un cuestionario cerrado y una entrevista semiestructurada apoyados en los ejes analíticos de: condiciones de producción de las representaciones sociales, el campo de información, campo de representación y campo de actitud, que derivaron del referente teórico del proyecto de investigación.

[27] Serge Moscovici, *El Psicoanálisis, su imagen y su público*.
[28] Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa*.

Se entrevistó a nueve supervisores de educación primaria de diferentes direcciones operativas de la Ciudad de México.[29] Los criterios de selección de los participantes fueron dos:

a) Considerar diferentes años de servicio en la función de supervisión, es decir, escuchar la voz de supervisores de reciente ingreso a la función (1 a 5 años) y de supervisores con mayor experiencia (10 a 12 años) con la intención de contar con una mirada amplia en relación a la Reforma del 2013; y,
b) El equilibrio de género, por el mismo número de hombres y mujeres.

Acceder a la voz de los supervisores fue uno de los retos de la investigación, ya que son representantes de la autoridad escolar y quizá se pudiera encontrar un hermetismo al interrogarlos sobre la Reforma Educativa. Por ello fue necesario abrir canales de comunicación de forma indirecta, esto es, la estrategia para que los supervisores concedieran tiempo para la entrevista fue en primer lugar contactar a personas conocidas y después, por muestreo bola de nieve en la cual un agente contactó a otro y así sucesivamente.[30] Los sujetos accedieron amablemente a participar en el estudio, de hecho, mostraron una gran apertura para hablar sobre la Reforma 2013. Las nueve entrevistas y cuestionarios se realizaron en la zona escolar de cada supervisor, los supervisores aceptaron que el diálogo fuera grabado.

El tiempo en el cual se ingresó al campo abarcó un periodo aproximadamente de tres meses (enero y marzo de 2016), durante este lapso el gremio magisterial vivía una situación de tensión con respecto a la Reforma Educativa 2013, pues aún estaban en

[29] En la Ciudad de México hay cinco direcciones operativas que coordinan el trabajo de educación primaria.

[30] Stephen Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.*

conflicto planteamientos con respecto a los ejes operativos, había un ambiente de inestabilidad sobre la logística de los concursos y la inserción en las plazas ocupadas, las luchas y manifestaciones de los docentes con respecto a la Reforma. Al momento de entrar al campo se tenía conocimiento del primer ingreso por concurso de oposición a la función de supervisión.

Los cuestionarios fueron procesados en una base de datos en el programa Excel, se obtuvieron los conteos generales para ubicar datos como edad, antigüedad en la función, formación, por mencionar algunos. Esta información permitió identificar las características distintivas de los entrevistados y que podrían tener una relación con el contenido de la representación social de la Reforma Educativa.

Las entrevistas fueron leídas con detenimiento para ubicar las temáticas que preocupaban a los supervisores como grupo. Posteriormente cada tema se transformó en categorías de análisis temporales. Éstas nuevamente fueron revisadas, algunas categorías se fusionaron, otras permanecieron y algunas más se descartaron. Finalmente, las categorías definitivas se vincularon con la teoría de las representaciones sociales, particularmente con el campo de información, campo de representación y campo de actitud.

VI.4 Rasgos de los supervisores entrevistados

En este apartado se muestran las características más representativas los participantes del estudio, tales como: edad, género, dependientes económicos, antigüedad en el servicio educativo y en la función de supervisión, formación académica, participación sindical, entre otros. Estas peculiaridades en cuanto a la trayectoria profesional y laboral de los supervisores, son elementos importantes ya que coadyuvan a la construcción de las representaciones sociales que conforman estos sujetos.

Se entrevistaron a nueve supervisores de la Ciudad de México, cinco hombres y cuatro mujeres. Seis de ellos, tienen entre 51 y 58

años, dos entre 47 y 39 años y un supervisor con 70 años. Con excepción de dos supervisores, todos tienen dependientes económicos, entre ellos, pareja, madre, hijos y nietos. Siete cuentan con más de treinta años de experiencia en el servicio y dos, con 29 y 16 años respectivamente. Dos supervisores visitados tienen uno y cuatro años de experiencia en la función por lo que se les considera supervisores nóveles; cuatro entre cinco y ocho años de experiencia, lo que evidencia que su trayectoria se encuentra en vías de consolidación; y tres, llevan de diez a doce años desempeñando el cargo, lo que se los distingue como expertos. Sin embargo, se observa que son supervisores jóvenes en la función porque tienen menos de 12 años de práctica en gestión escolar.

Es importante mencionar que los supervisores han sido maestros de grupo, directores y algunos, han tenido otras responsabilidades como funciones de Apoyo Técnico Pedagógico, algún cargo administrativo en la SEP o en el SNTE, o bien, han gozado de beca-comisión para realizar estudios de posgrado.

Al respecto de su formación profesional, todos los supervisores estudiaron la Normal Básica, además, tres de ellos tienen la licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, cinco cuentan con maestría en líneas referentes a la Educación y una supervisora cuenta con el doctorado en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa. De los nueve entrevistados, seis hicieron estudios de posgrado y tres de licenciatura. Cabe señalar que el nivel de licenciatura era el mínimo que se requería como parte del perfil para desempeñar la función de la supervisión de acuerdo con el *Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria.*[31]

Con respecto a la participación sindical, los supervisores con mayor edad, tuvieron una relación más cercana con el SNTE, los de mediana edad, su vínculo primordial fue con la SEP y con la

[31] SEP, *Manual del supervisor de zona de educación primaria, norma jurídica emitida en el marco del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.*

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y la supervisora más joven indicó que no tenía ninguna simpatía por alguna organización.

Sobre los planes a futuro de los entrevistados, se encontraron dos subgrupos: Uno, integrado por cuatro supervisores quienes desean jubilarse porque están a disgusto con las modificaciones de la Reforma 2013, es decir, no están de acuerdo con la evaluación para la permanencia ya que les implica actualizarse sobre todo en el campo académico. Cabe señalar que éstos son los que tienen mayor antigüedad desempeñando la función supervisora y cuentan sólo con la formación de licenciatura. Otro subgrupo, de cinco supervisores, desean continuar realizando sus tareas de supervisión.

Los supervisores entrevistados se distinguieron por tener dependientes económicos, contar con una amplia experiencia en la institución escolar al desempeñar diferentes puestos, ser maestros de formación y contar con estudios de posgrado. Asimismo, los participantes del estudio pueden ser un botón de muestra de diferentes trayectorias de experiencia en la función (noveles, en vías de consolidación, experimentados y expertos). Destaca que algunos de ellos han participado activamente con el SNTE o bien se definen como institucionales (en favor de la SEP). Una parte de estos supervisores tienen como proyecto solicitar su jubilación, ya que no están de acuerdo con el proceso de permanencia que propone la Reforma Educativa. Y la otra parte considera continuar con su carrera como supervisor.

VI.5 La Reforma Educativa 2013 es una moda sexenal

Para los supervisores de educación primaria la Reforma Educativa 2013 representa una moda sexenal de corte laboral y administrativo, que genera estrés, miedo e incertidumbre, porque está en riesgo su trabajo. Para analizar esta representación social se considera

la propuesta de Serge Moscovici,[32] quien señala que las representaciones sociales se conforman por tres campos: información, representación y actitud.

Cuadro VI-1. Representación Social de los Supervisores de Educación Primaria[33]

Campo de Información	Campo de Representación	Campo de Actitud
• Marco Político. • Evaluación para la permanencia. • Modificaciones en las funciones directivas. • Desaparición del escalafón.	• Moda sexenal. • Reforma laboral y administrativa. • Evaluación propuesta.	• Incongruencia entre idoneidad y práctica escolar. • Punitiva.

VI.5.1 Campo de información

El campo de información involucra a los conocimientos que tiene un grupo en relación con el objeto de representación. Cada grupo, a través de las conversaciones cotidianas y los medios de comunicación masiva, se expone a información con respecto al objeto de representación social. Esta información es elegida por los sujetos con respecto de lo que les resulta más relevante y significativo. La información que seleccionaron los supervisores sobre la Reforma Educativa 2013 está relacionada con el marco político, la evaluación para la permanencia, y la desaparición del escalafón.

En cuanto al *marco político* los supervisores citan las causas del origen de la Reforma 2013 en la siguiente referencia:

[32] S. Moscovici, *op cit*.

[33] Elaboración propia a partir del análisis realizado.

> La Reforma se dio debido a compromisos obtenidos de manera internacional […] una vez que se implementó la ley [LGSPD] se quiso consultar a los docentes, una vez que se aprobó la Reforma se quiso establecer mesas de negociación con los docentes, cuando debió haber sido al revés.[34]

En este fragmento, se identifica que para el supervisor la Reforma 2013 se impuso por decreto de arriba a abajo sin consultar a los principales actores de la institución escolar como maestros, directores, supervisores y el Sindicato para que hubiera existido consenso. Asimismo, se hace referencia a evaluaciones internacionales:

> Las causas que dan origen son demandas internacionales por esa relación que tiene México con organismos mundiales. Hay alguna directriz del organismo internacional que les dice a los demás países pues hagan iniciativas con relación a esto. Obviamente vienen otras como las evaluaciones externas como la de PISA y entonces fuerzan a los países a generar reformas.[35]

En este testimonio se hace referencia a las evaluaciones externas como PISA (*Programme for International Student Assessment*) que es un estudio comparativo de los resultados de evaluación de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Esta prueba se ha convertido en un referente para medir la calidad de los sistemas educativos nacionales. Así, los supervisores reconocen como causa de la Reforma 2013 a las evaluaciones de los organismos internacionales que presionan a los gobiernos para presentar modificaciones en materia de política educativa.

Algunos de los entrevistados manifestaron que la Reforma 2013 deriva de una política internacional, refieren que las recomendaciones efectuadas por organismos internacionales como el

[34] Supervisor03.
[35] Supervisor04.

Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y en especial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sirvieron de plataforma en el diseño y puesta en marcha de esta reforma. Da testimonio el siguiente comentario:

> Lo primero es cumplir con los ordenamientos internacionales [...] es una política internacional dictada por el Banco Mundial, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y que se tiene que cumplir porque de ahí vienen los apoyos económicos al país.[36]

Dichas observaciones se han convertido en orientaciones estratégicas para atraer a los mejores docentes, directores y supervisores, formarlos sólidamente y evaluarlos. En este sentido, Fazal Rizvi y Bob Lingard[37] advierten que los organismos internacionales como el BM y la OCDE influyen en la política nacional y en su evaluación. Esto es reconocido por los supervisores para quienes la Reforma 2013 es producto de las recomendaciones de los organismos internacionales.

Otra información sobre la Reforma que es relevante para los entrevistados es la *evaluación para la permanencia*. Para los entrevistados la implementación de la Reforma 2013 hace que pierdan los derechos que tenían de mantenerse en la función, ya que, actualmente deben presentar una evaluación que acredite sus conocimientos. De acuerdo con la LGSPD en el Artículo 53, se evaluará el desempeño de este actor y si el resultado es no idóneo, se le dará cursos que ayuden a fortalecer sus debilidades. Al siguiente año volverá a presentar los exámenes, si después de la tercera evaluación continúa con resultados no aceptables, terminarán los efectos de su nombramiento sin responsabilidad para la autoridad

[36] Supervisor07.

[37] Fazal Rizvi y Bob Lingard, *Políticas educativas en un mundo globalizado*.

educativa. Si esto sucede, se les asignarán tareas administrativas, o bien, se le ofrecerán programas de retiro.

Los supervisores saben que su continuidad en la función depende de la actualización, de la capacitación y de la evaluación como medida que va a permitir advertir sus conocimientos necesarios para realizar adecuadamente su tarea, ya que de lo contrario está en riesgo su permanencia.

> La permanencia implica que yo me quedo si me estoy actualizando [...] si me estoy quedando obsoleto porque ya tengo el papel, eso no basta hay que actualizarse día con día y precisamente la permanencia está en que demostremos que estoy actualizado para estar aquí.[38]
>
> Desde mi punto de vista la permanencia es que tú demuestres que estás apto para continuar trabajando... Nos evalúan para decirme puedes continuar, como un referendo de que estás autorizado para seguir en la supervisión.[39]

La evaluación para la permanencia pone énfasis en el mérito profesional debido al enlace que tiene con los resultados personales donde está asociado a la persistencia o a la destitución. Para los supervisores entrevistados la evaluación para la permanencia está dirigida a la actualización profesional, que los llevará a demostrar que son aptos para desempeñar su función. Con esto se observa cómo la información disponible sobre el objeto de representación es reformulada por los sujetos y adquiere otro sentido. Para los supervisores la permanencia está relacionada con su actualización.

Una información más que es importante para los entrevistados es la *desaparición del escalafón.* La Reforma Educativa 2013 es un parteaguas en la vida magisterial debido, entre otras situaciones, a que la promoción a funciones directivas y de supervisión se realizará a través de concursos de oposición con carácter público por lo que cambia radicalmente la situación que prevaleció durante cua-

[38] Supervisor01.

[39] Supervisor04.

tro décadas y como consecuencia, la eliminación de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón que fungió desde 1973 como entidad encargada de asignar las promociones a funciones directivas. Un supervisor expresó:

> A raíz de que se establece el Servicio Profesional Docente cambian las reglas, prácticamente escalafón ya no figura para la promoción. Además, cualquier docente con dos años de experiencia como mínimo, podrá aspirar a un cargo de esta naturaleza.[40]

Así, para los supervisores entrevistados una de las modificaciones más destacadas de la Reforma 2013 es la evaluación para la permanencia, esto quizá por las consecuencias que puede generar como el retiro en la función. La Reforma 2013 propone cambios en los procesos de ingreso, promoción y reconocimiento para maestros, directores, ATP. Sin embargo, en el discurso de los supervisores escolares estas modificaciones no aparecen.

VI.5.2 Campo de representación

El campo de representación se conforma por elementos de la información, los cuales adquieren un orden y jerarquía, que conducen a "la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación".[41] Para los supervisores entrevistados, la Reforma 2013 está asociada con una moda sexenal, de derrama de recursos económicos e inacabada. El término "moda" se vincula a las connotaciones de pasajero, fugaz, efímero, temporal, cambiante, que dura algún tiempo, que caduca, es un proceso en movimiento con opiniones novedosas que se da en un periodo establecido.

[40] Supervisor05.

[41] S. Moscovici, *op cit.*, p. 46.

> Lo asocio con cambio, con modas sexenales […] no consolidamos lo que empezamos a hacer, lo dejamos a medias y tenemos que volver a empezar de cero, desafortunadamente se da cada seis años, la visión del nuevo gobierno nos trae una moda sexenal, esa moda sexenal dice cambio, pero cambio de acuerdo con lo que ellos quieren.[42]

Para Pierre Bourdieu[43] la moda remite a la idea de una innovadora manera de expresarse que deviene en acciones tendientes a construir un nuevo modelo, por tanto, a decantar en formas, en maneras de ser que se imponen como algo distinto. El término sexenal conduce a ese vaivén de las políticas públicas que nunca terminan de consolidarse y que se presentan cada seis años como proyecto de gobierno de cada presidente. Las modas sexenales van acompañadas de apreciaciones como el que no termina de fortalecerse una propuesta cuando ya está encima otra, por tal razón queda inconclusa. Si bien es cierto, la Reforma del 2013 fue impulsada a inicios del régimen de Enrique Peña Nieto (2012-2018), es una política de Estado, que perdurará debido a que cuenta con bases en la legislación de carácter constitucional que la sustentan.

Los nueve supervisores entrevistados coinciden en que la Reforma 2013 es una reforma laboral:

> Es una reforma laboral […] Estamos perdiendo también derechos laborales.[44]
>
> No hay una reforma educativa y se ha convertido y se ha centrado en una reforma laboral.[45]
>
> Es una reforma laboral antes que la académica.[46]

En estos testimonios se enuncia que la Reforma no contribuye con cuestiones académicas ni educativas, ya que carece de una

[42] Supervisor01.

[43] Pierre Bordieu, *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto.*

[44] Supervisor08.

[45] Supervisor04.

[46] Supervisor07.

propuesta que modifique las prácticas pedagógicas con la finalidad de lograr una mejora permanente en la escuela. Alberto Arnaut[47] coincide con las afirmaciones anteriores: "las reformas constitucionales fueron anunciadas como una reforma educativa. En estricto sentido no es esto, sino una reforma principalmente laboral y administrativa". Es importante resaltar que una reforma laboral es una iniciativa que modifica las relaciones de trabajo. Con la Reforma 2013 se realizaron cambios al Artículo Tercero Constitucional fracciones III, VIII y al Artículo 73 fracción XXV, donde se estipula la obligatoriedad de la evaluación mediante los concursos de oposición para asegurar la idoneidad de los conocimientos y habilidades del personal docente. Los supervisores presentan una evaluación de desempeño para conseguir la permanencia en el servicio, lo que alude a nuevas condiciones laborales.

Asimismo, los participantes del estudio coinciden en que es una *reforma administrativa*:

> Es una reforma administrativa.[48]
>
> Lo administrativo sigue siendo todo el control de los maestros, el control de los alumnos, el control ahora de padres de familia, se amplía el control sobre las escuelas, "quien faltó, por qué, ¿trajo justificante?". Entonces diariamente se está controlando a las escuelas. Es el control y de inmediato la sanción. Si está para sancionarse algo, de inmediato se para el pago.[49]

Para Antonio Viñao,[50] las reformas educativas de corte administrativo se caracterizan por intentar transformar la estructura y manera de gestionar los sistemas educativos. Así, para los supervi-

[47] Alberto Arnaut, "Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación", p. 28.

[48] Supervisor02.

[49] Supervisor04.

[50] Antonio Viñao, *El éxito o el fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades*.

sores entrevistados existe un vínculo entre reforma administrativa y control, donde hay vigilancia a las acciones que ejecutan maestros, directores, padres de familia y alumnos. De acuerdo con los testimonios, este control se ejerce a través de castigos que pueden suponer la evaluación del desempeño docente y las consecuencias que provoca sus resultados como el retiro de la función al personal docente.

Por lo que respecta a la *evaluación para la permanencia,* los entrevistados la asocian con una evaluación para la contratación:

> Asocio la evaluación para la permanencia con… "pues estás conmigo o no estás" "¿No estás conmigo? Pues entonces bye, bye", "¿No te lo aprendiste de memoria? ¿No lo estás ejecutando? ¿No lo estás haciendo?". O sea, es ideológico. "Estás conmigo porque si no estás entonces contrato a otro". Entonces contratan pedagogas, contratan psicólogas, "a ver si éstas sí están conmigo".[51]
>
> La evaluación para la permanencia implica contrataciones por obra, por tiempo determinado, creo que hay mucha confusión en el magisterio respecto a ese tema.[52]

Estos testimonios refieren que mientras se cumpla con los requisitos establecidos en la normatividad, se tendrá la posibilidad de ser contratados, de lo contrario, corren el riesgo de ser despedidos. Sobre todo, destaca que los supervisores consideran que la evaluación para la permanencia es una presión para tomar posición en favor de las condiciones que propone la SEP y el Estado, de lo contrario se puede prescindir del personal directivo y contratar a otro tipo de profesionales para hacer el trabajo. Por lo tanto, la estabilidad y seguridad que tenía el supervisor con su nombramiento en la SEP, a partir de la Reforma 2013, está en riesgo, ya que deja de ser definitivo y perdurable. Un supervisor apunta:

[51] Supervisor06.
[52] Supervisor03.

> La evaluación para la permanencia significa que no voy a tener jubilación [...] tengo que trabajar más años [...] Para los nuevos qué diferente se les está poniendo el panorama, tienen que permanecer en la actualización.[53]

Para permanecer en el servicio educativo se requiere estar en constante actualización, ya que es un requisito para aprobar los exámenes. No obstante, el supervisor sabe que las condiciones laborales definidas por la *Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado*[54] son diferentes a las que estuvieron vigentes desde 1983. Finalmente es importante destacar que para los maestros con mayor antigüedad significa la pérdida de la jubilación y para los nóveles, la actualización permanente.

VI.5.3 Campo de actitud

El campo de actitud es la valoración que emiten los sujetos, con base en la información y el campo de representación, hacia el objeto de representación, la cual puede orientar sus prácticas.[55] Así, los supervisores expresan puntos de vista, evaluaciones, posiciones, opiniones, valoraciones, reacciones y emociones con respecto a la Reforma 2013, lo cual les va a permitir guiar sus acciones.

En relación con la actitud favorable sobre la Reforma 2013, los supervisores mencionaron aspectos como la autonomía en la gestión escolar, calidad de la educación, preparación académica y reflexión sobre la labor cotidiana. Un aspecto que el supervisor considera trascendente es la *autogestión de las escuelas*. Así lo señala:

[53] Supervisor09.

[54] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.*

[55] S. Moscovici, *op cit*.

> Lo más importante es colocar a la escuela al centro, colocar la posibilidad de que la escuela sea la que gestione, la que proponga las acciones necesarias para la mejora de sus resultados.[56]

En el testimonio se aprecia que un aspecto favorable de la Reforma es que la propia escuela la que determine cuáles son sus necesidades y prioridades, que tanto maestros como directivos del plantel educativo, sean quienes diseñen las acciones pertinentes para resolver la problemática escolar.

Los supervisores reconocen que el propósito oficial de la Reforma 2013 es mejorar la *calidad de la educación*. El siguiente testimonio es ilustrativo:

> Lo esencial de la Reforma, lo que perseguiríamos todos en la estructura de los funcionarios es la mejora de la calidad [...] El principal propósito es la mejora de la enseñanza y la mejora del aprendizaje, obviamente mejorar las condiciones del propio maestro.[57]

En este testimonio el supervisor se considera funcionario, autoridad que busca que los maestros aprovechen los recursos didácticos y tecnológicos con la finalidad de que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados de manera significativa y lo apliquen en su vida cotidiana. Al preguntarle a uno de los participantes sobre su opinión acerca de la Reforma 2013, afirma:

> La calificaría como un intento más de mejorar las cosas que faltan, sí va a faltar muchas cosas más, pero así la calificaría un intento más de acomodar el sistema educativo y de que además nuestros niños realmente cuando egresen de preescolar, primaria, secundaria tengan oportunidades.[58]

[56] Supervisor03.
[57] Supervisor04.
[58] Supervisor05.

El entrevistado alude a la idea de hacer un ensayo o una prueba más para fortalecer al sistema educativo, con ello al egresar de la educación básica los alumnos tengan mejores posibilidades de progreso social. Ahora bien, las actuales condiciones que se viven con la Reforma 2013 obliga a los sujetos (maestros, directores, ATP) a estudiar, actualizarse, y *prepararse académicamente* para ingresar al servicio educativo, permanecer, promoverse a cargos con funciones de dirección y supervisión, así como para obtener reconocimiento:

> La Reforma nos aporta preparación. A fuerzas hay que estudiarle, aprenderse otra vez todo lo que salga.[59]

También se mira a la evaluación docente como una oportunidad para la *reflexión acerca de la labor cotidiana:*

> La Reforma proporciona una mirada reflexiva de nuestro quehacer porque también cuando te evalúan, también analizas y creo que tenemos que estar reflexionando constantemente sobre cómo hacemos nuestro trabajo, es decir tener más conciencia de lo que hacemos.[60]

En esta afirmación, el supervisor se incluye y reflexiona sobre su desempeño en el trabajo cotidiano. Asimismo, se considera a la Reforma como sinónimo de evaluación. Con respecto a este tema, los nueve participantes del estudio están de acuerdo con la evaluación y la valoran como una cuestión necesaria para detectar debilidades y fortalezas, con la finalidad de actualizar a los docentes para garantizar los conocimientos requeridos:

> Considero de principio que la evaluación es necesaria, todos tenemos que calificarnos, si yo no evalúo lo que hago no puedo decir:

[59] Supervisor07.
[60] Supervisor04.

estoy bien o estoy mal. Cuando nosotros nos evaluamos podemos dar el primer paso para recomponer el camino.[61]

Sí estoy de acuerdo con la evaluación. Ojalá la evaluación nos lleve a esta reflexión "qué me hace falta para mejorar, qué tendría yo que hacer" y cambiar la actitud negativa que a veces se tiene.[62]

En estas aseveraciones se manifiesta que la evaluación es esencial ya que proporciona mecanismos con la finalidad de mejorar, de actualizarse y tener una actitud positiva que conlleve al logro de los propósitos educativos. Es necesario recordar que los supervisores son figuras de gestión, que su experiencia en el puesto los lleva a reconocer ciertas necesidades de la escuela y el personal docente. Por eso la actitud de los entrevistados es favorable hacia la evaluación, ya que lleva a identificar los puntos que se necesitan fortalecer. Algunos supervisores expresan ventajas con relación a la evaluación interna y externa, por ejemplo: evitar la improvisación, observar los avances con relación a los perfiles de desempeño y de egreso, conocer los aspectos a mejorar, es decir, llevar a cabo la evaluación formativa, así como la preparación y actualización de los docentes. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

Siempre es necesaria una evaluación externa porque nos permite dar cuenta de cómo vamos avanzando sobre los aspectos establecidos en el perfil de egreso, en el perfil de desempeño del docente, en el perfil de desempeño de las escuelas. La evaluación externa te permite enfocar qué tienes que mejorar.[63]

Considero que es muy importante que se dé por un examen, porque eso me va a garantizar mínimamente que lo que me requiere la autoridad para poder enseñar implica que tenga una preparación para evitar la improvisación.[64]

[61] Supervisor01.

[62] Supervisor05.

[63] Supervisor03.

[64] Supervisor01.

En general los entrevistados consideran que la evaluación es una condición necesaria para los procesos de mejora. Sin embargo, la mayoría se refiere a la evaluación del director, del docente y de las escuelas.

Para los participantes del estudio la evaluación que se propone con la Reforma 2013, pretende garantizar los conocimientos de los diversos actores educativos, no obstante, en muchas ocasiones dista de lo que se refleja en la práctica:

> Se están contratando maestros por concurso de oposición sin tener las capacidades necesarias para la atención de los alumnos en grupo, así como a directores que cubren un perfil académico, que pueden resolver un examen sin conocer la realidad escolar, se está permitiendo que se promuevan a supervisores quienes no han sido directores, entonces llegan a la función desconociendo por completo lo que es la supervisión escolar.[65]
>
> Considero que es necesario que el docente, el director, el supervisor tengan conocimientos teóricos, pero más importante es que esos conocimientos teóricos puedan plasmarse en una condición práctica.[66]

Estos testimonios refieren que con la normatividad de la Reforma 2013, los docentes llegan al aula, a puestos de dirección y de supervisión escolar sin experiencia. Situación que les parece injusta, ya que a veces el que resulta idóneo, no es el que mejores frutos tiene en el quehacer educativo. El personal docente puede ser calificado como idóneo para desempeñar una función, pero en la práctica docente puede ser muy distinto.

Además, todos los entrevistados señalan que la evaluación aplicada a partir de la Reforma 2013 tanto para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento es punitiva:

[65] Supervisor03.

[66] Supervisor05.

> La evaluación es más punitiva que para la mejora.[67]
>
> La evaluación en la Reforma ha sido punitiva porque finalmente los jóvenes que no acceden a un nivel, a un puntaje, sí se les ha quitado la plaza, aunque digan que no, porque eran interinos [...] Usamos la evaluación para castigar y para correr a la gente.[68]

Para los supervisores la evaluación de desempeño se emplea como un castigo, sobre todo, a los nuevos docentes, debido a que es la primera vez en la historia del magisterio en la que está en riesgo su empleo. Consideran que la evaluación debería hacer mayor énfasis en el aspecto formativo porque en realidad, a los maestros no les dicen cuáles son sus debilidades ni sus áreas de oportunidad, no hay retroalimentación. Así lo expresan las siguientes aseveraciones:

> La evaluación docente debería tener un propósito meramente pedagógico, debería levantar lo que los maestros no han podido hacer, como superarlos, levantarlos, motivarlos, apoyarlos. Sin embargo, no ha sido así.[69]
>
> El propósito de la evaluación se ha pervertido.[70]
>
> No le tengo miedo a un examen sino al uso que se le da. ¿Para qué es el examen? No hay revisión. Nunca te van a decir "aquí se equivocaron". Cuando pides revisión, te dicen que sí está bien calificado. Entonces el uso que le dé a todo esto es lo que a mí no me parece.[71]

Los participantes del estudio consideran que el uso que se da a la evaluación es con fines de sanción. Alberto Arnaut alude que la evaluación ha sido un elemento trascendente del gobierno y la gestión del sistema educativo nacional. Además, comenta que en

[67] Supervisor03.
[68] Supervisor05.
[69] Supervisor06.
[70] Supervisor03.
[71] Supervisor09.

las dos últimas décadas el magisterio de educación básica después de no ser calificado "se convirtió en una profesión cada vez más evaluada y, quizá, hasta hiperevaluada y estigmatizada social y políticamente".[72] Esta apreciación denota que efectivamente la exhibición masiva de la medición de los docentes en los medios de comunicación llevó a la sociedad y a las instituciones a señalarla como responsable de los bajos resultados educativos.

Por otra parte, al supervisor le corresponde aplicar la política educativa en las escuelas, dos participantes del estudio reconocen que, aunque estén de acuerdo o no con las instrucciones relativas a la Reforma 2013, tienen que aceptar las disposiciones que emiten la SEP y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para la operación de la reciente normatividad. Asimismo, ciertos supervisores la asumen como farsa:

> La gran mayoría es escéptica al respecto, porque no confían en que esto vaya a continuar… ellos dicen: "si a mí me pagan lo que me pagan por hacer lo que hago pues vengan todos los cambios que quieran, a fin de cuentas, nada más es simulación. O sea, todo es pantomima".[73]

Estos entrevistados admiten que la Reforma 2013 es simulación, fingimiento porque consideran que no prosperará. Asimismo, reconocen que el papel de la supervisión escolar debe ser de alineación, ya que es una figura que debe acatar las instrucciones de la SEP para desarrollarlas en las escuelas, aunque no se esté de acuerdo con la Reforma.

De acuerdo con Cecilia Fierro,[74] la supervisión al ser el enlace entre las autoridades educativas y las escuelas, "los coloca en una posición estratégica para impulsar o frenar las propuestas de me-

[72] A. Arnaut, "Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación", p. 20.

[73] Supervisor01.

[74] Cecilia Fierro, *Los supervisores opinan acerca del futuro de su función*, p. 42.

jora dirigidas a los maestros y a las escuelas". Esto es, depende del trabajo de los supervisores que la Reforma 2013 penetre en los centros escolares. Cabe mencionar que la mayoría de las valoraciones que hacen los supervisores sobre la Reforma 2013 son desfavorables. Así lo muestra el siguiente testimonio:

> Desatinada porque no fue producto de una necesidad educativa, fue producto de una necesidad política [...] desafortunada.[75]

Para los supervisores, la Reforma 2013 surgió como resultado de intereses políticos, no de necesidades pedagógicas, por lo que la consideran equivocada, incoherente, inadecuada. Aún más, consideran que una reforma no cambia de manera inmediata la calidad del trabajo de los diferentes actores educativos:

> Esta reforma nos va a aportar reconocimiento social a través de los medios de comunicación que van a estar duro y dale porque ahora "sí tenemos maestros de calidad, ahora sí tenemos directores de calidad y supervisores de calidad", cuando esto no es cierto, no es verdad.[76]

Esta aseveración refiere que con los cambios originados por la Reforma 2013, se concibe que la educación es de calidad, sin embargo, en la realidad no lo es.

Un testimonio más refiere que la preparación de las Escuelas Normales no corresponde a los rasgos profesionales que especifica la Reforma 2013:

> Los maestros que salen de la Normal no están preparados para el perfil que solicitan ahora. Un joven no tiene la experiencia, la capacidad, los estudios y todo, pues no. Es muy pretenciosa la reforma.[77]

[75] Supervisor03.
[76] Supervisor06.
[77] Supervisor06.

El anterior testimonio refiere a que la Escuela Normal no prepara adecuadamente a los futuros docentes que se requiere en el marco de la Reforma 2013. Hay incongruencia en la manera en que se forma a un maestro y lo que se espera de él en la práctica diaria.

Cuando los participantes del estudio hablan acerca de la Reforma 2013 se refieren a ella con adjetivos descalificadores como mediocre, desatinada, desafortunada, pretenciosa, golpeadora, punitiva, amenazante, agresiva, hostil, fuerte, mal organizada que genera simulación, demagogia, resistencia, pantomima, riesgos, descontento, desestabilidad y malestar de los maestros y directores. Sin embargo, en la mayoría de las consideraciones sobre la Reforma 2013, los supervisores se miran como autoridad, como parte de la SEP, como si dejaran de lado que la actual normatividad también pone en riesgo su permanencia en el servicio educativo.

Por ello, los supervisores entrevistados elaboran una representación social con diferentes matices: por un lado, consideran que la Reforma 2013 obliga a todos los actores educativos a prepararse académicamente y por otro, refieren que es una reforma laboral, una moda sexenal que pone en riesgo la permanencia en su trabajo.

V.6 Consideraciones Finales

Con el desarrollo de esta investigación se ubica que el origen y desarrollo de la función escolar del supervisor en educación primaria se ha centrado en la vigilancia y control de maestros y directores. Un supervisor es un maestro con formación de origen y que se ha desempeñado en diferentes puestos de la estructura escolar, lo que lo posiciona en un lugar alto dentro de la jerarquía de la educación primaria. Esto lleva a que construya una representación particular de la Reforma Educativa 2013.

Se considera que la Reforma Educativa 2013 presenta cambios trascendentes para el supervisor que son principalmente el concurso de oposición para el ingreso a la función y la evaluación para

la permanencia en el servicio. Así, la representación social que elaboran de la Reforma 2013 está marcada por estos elementos. Para el supervisor resulta altamente relevante la desaparición del escalafón, que era la vía por la que obtuvieron los diferentes puestos de trabajo. Así, se desvaneció la entidad que los reguló para transitar por diferentes puestos en la educación primaria.

Debido a la experiencia de los supervisores con diferentes reformas educativas, la actual es representada como una moda sexenal con tintes laborales y administrativos, que carece de elementos pedagógicos. Para los supervisores las reformas educativas en México han sido proyectos políticos de diferentes gobiernos que no han llevado más que al desperdicio de recursos. Sin embargo, han acatado tales medidas, pero saben que las modas se diluyen y tienen un rasgo efímero.

Ahora bien, los supervisores al ser figuras de autoridad tienen relación con maestros y directores para que cumplan sus responsabilidades. Por eso, la actitud que asumen ante la Reforma es ambivalente. Por un lado, valoran favorablemente la evaluación de desempeño que se practica a maestros y directores, porque posibilita ubicar las debilidades y mejorar la práctica. Por otro lado, la Reforma 2013 es calificada como punitiva, ya que usa a la evaluación para otorgar la permanencia en el puesto, lo que resta la cualidad de mejora. La evaluación es utilizada como un elemento de presión laboral.

Es necesario insistir que, de acuerdo con la normatividad, los supervisores son el enlace para instaurar las políticas de la SEP. Con el análisis presentado, los supervisores están poco convencidos de las propuestas que derivan de la Reforma 2013. Esto puede ser un inconveniente para esta política educativa, porque son los sujetos escolares los que dan curso a las medidas legales. Así, las principales modificaciones como las evaluaciones de desempeño pueden tomar caminos inesperados, donde quizá lo importante sea aprobar un examen para permanecer en el puesto.

VII. El asesor técnico pedagógico y la Reforma Educativa 2013: encuentros y distancias

Catalina Inclán*

Uno de los temas que se formaliza en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) es el que corresponde a la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en dos de sus artículos de esta normativa, el 37 y 44, así como en el Décimo transitorio, se precisa por primera vez este nombramiento, para ingreso promoción y movimientos laterales temporales. Con esta acción se establece con mayor claridad las funciones de esta figura, frente a la polivalencia que la había caracterizado.

En la educación primaria, la función de apoyo técnico se dibujó desde la misma constitución del sistema educativo nacional como figura habilitadora de los maestros en servicio, interprete de las modificaciones curriculares, apoyo especializado, facilitador de reformas y apuntador administrativo.[1] A pesar de todas las actividades desarrolladas por el ATP, su perfil destacó por la indefinición de su función y, sobre todo, por su ausencia en la jerarquía del sistema de educación básica.

Por lo anterior, cuando la Reforma 2013 reconoce su función, establece perfiles y parámetros de desempeño, así como bases normativas para el ingreso y permanencia en el puesto, por esta razón es posible reconocer la especial implicación para los ATP en ejercicio y quienes aspiran a desarrollar dichas funciones.

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

[1] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Perfil, parámetros e indicadores. Ciclo escolar 2015-2016*; Alberto Arnaut, “La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión”; y, Beatriz Calvo, “Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica”.

El siguiente capítulo pretende responder a la pregunta ¿cómo interpretan los ATP el reconocimiento de su puesto, la evaluación para el ingreso y la promoción del desempeño de su función? Y ¿qué aspectos se vinculan para el nuevo perfil de aquellos han desarrollado en otros momentos?, para lograrlo el texto se desarrollan cuatro apartados, el primero, detalla la conformación del rol del ATP así como las implicaciones que le representa la Reforma Educativa 2013. El segundo, expone el marco de referencia sobre el que se apoyó la investigación, así como su ruta metodológica. El tercero, presenta el análisis del material empírico y, finalmente, en un cuarto apartado, se plantean consideraciones finales.

VII.1 Asesor Técnico Pedagógico y la conformación de su rol en la educación primaria

Entre los diferentes aspectos que fue necesario precisar con la Reforma 2013 se encuentra la definición de la figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), si bien es cierto, esta actividad ha acompañado el trayecto de la escuela en nuestro país, su presencia y ámbito de acción había quedado desdibujada de la estructura escolar, a tal grado que se convirtió en "comodín" para calificar diversas actividades, desde las meramente administrativas a las fundamentalmente pedagógicas. Para Graciela Cordero, Ariana Fragosa y María del Ángel Vázquez[2] esta figura se ha conducido por la institución escolar con una tensión permanente en las funciones que desempeña: el apoyo pedagógico *versus* el apoyo administrativo. Para comprender la constitución de la figura de ATP, es necesario recurrir a la referencia histórica sobre su presencia especialmente vinculada la supervisión escolar, acción de la que adquiere sus principales rasgos y su papel frente a los docentes y en

[2] Graciela Cordero, Ariana Fragosa y María del Ángel Vázquez, "El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México".

la escuela. Algunos autores[3] han identificado en esta dimensión histórica un punto de inflexión que se ubica en el proceso de desconcentración/descentralización del Sistema Educativo Nacional, específicamente en el nuevo escenario educativo planteado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, momento en que se desarrollan diversos programas y proyectos federales, muchos de los cuales requerían de la integración de cuerpos técnicos que difundieran y precisaran en las escuelas y para los docentes las características, objetivos y formas de seguimiento para concretarlos. En pocos años, el programa Carrera Magisterial reconoce su existencia en la tercera vertiente como apoyo educativo exclusivo para docentes que realizaran acciones de investigación, actualización y elaboración de materiales que contribuyeran al mejoramiento de los procesos y procedimientos de enseñanza aprendizaje.[4] De esta forma, el apoyo técnico, también conocido como auxiliar o asesor adquiere con el tiempo un carácter flexible para responder a las demandas y prioridades en distintos momentos y quizás por ello no fue prioritario precisar sus funciones, controlar su crecimiento o definir sus perfiles.[5] Los ATP respondieron a esta diversidad de necesidades y demandas de la política educativa presente en cada administración, una revisión de sus funciones se distingue por su polivalencia, atención a tareas de control y administración, transmisión de programas y proyectos o realizaron actividades de capacitación y diseño de cursos de actualización docente. Un análisis nacional

[3] *Cf.* A. Arnaut, *op. cit.*, y Beatriz Calvo, Margarita Zorrilla, Guillermo Tapia y Silvia Conde, *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas*.

[4] SEP, *Normas para evaluar factor apoyo educativo. Innovación educativa, tercera vertiente.*

[5] SEP, *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (propuesta). Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de Apoyo Técnico Pedagógico.*

realizado sobre esta figura en 2005 identificó que gran parte de este personal:[6]

- Estaba comisionado como apoyo técnico por cambio de actividad, problemas laborales, término de comisiones sindicales u otros problemas relacionados con su desempeño.
- Se encontraba sujeto a las decisiones de sus jefes, los supervisores principalmente y a la permanencia de la gestión administrativa en turno o los programas vigentes.
- Concentraba su tiempo en acciones de orden administrativo.
- Estaban ubicados mayormente en el ámbito urbano.
- Sus actividades prioritarias eran en tareas administrativas y de manera excepcional en asesoría y acompañamiento académico a maestros y centros escolares.
- Se caracterizaban por una gran heterogeneidad en formación, edad y experiencia profesional.
- Carecía de mecanismos claros de ingreso, reconocimiento institucional, programas para fortalecer su desarrollo profesional, condiciones favorables para realizar su trabajo o mecanismos institucionales para el seguimiento y evaluación de su desempeño.

Esta valoración de la figura del ATP dejaba claro la ambigüedad de su perfil y mostraba ya la necesidad de precisar con claridad el trabajo realizado, así como mejorar las condiciones de su tarea y desempeño. Ese mismo estudio identificó también una serie de ventajas de la figura, lo describe como "pieza clave del sistema educativo" y destaca lo siguiente:

- Presenta una mayor movilidad frente a otras figuras, refiere que puede ser situarse en diferentes lugares de la estructura escolar.

[6] *Idem.*

- Para ese momento se reconocía la existencia de un amplio número de estas figuras a nivel nacional.
- Dado sus actividades poseía información y conocimientos útiles sobre problemas escolares, el funcionamiento y la administración de las escuelas, dado su acceso a áreas centrales de la administración y estructura del sistema educativo.
- Son un vínculo potencial e importante entre la administración (federal, estatal y regional) la supervisión y las escuelas.
- En general gozaban de reconocimiento de los demás actores educativos por su capacidad de interrelación y solución de problemas en los plateles escolares.
- Constituían un potencial importante, dada la formación que habían recibido, su experiencia y su capacidad de trasmitir información a las escuelas.

Esta apreciación del personal de apoyo técnico muestra la inusual situación de sus actividades y perfil, así como la demora en establecer con claridad una definición profesional que permitiera acotar la polifuncionalidad de sus actividades. Un antecedente de esta intensión puede localizarse en 2007 al definir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), conocido como acuerdo 432, donde nuevamente se explicitaba la necesidad de actualizar, capacitar y ofrecer opciones de superación profesional a todas las figuras involucradas en la escuela, entre los que se reconoce a los asesores técnico pedagógicos que circunscribe a actividades de operación diseño y desarrollo de servicio de formación continua y superación profesional.[7] No obstante, subsistía la ambigüedad en su ingreso y funciones, algunos acercamientos destacaban la inexistencia de mecanismos de selección de personal al asumir esta función, sin claros criterios y permanencia en el rol, casi siempre invitados a laborar en dicha actividad en calidad de comisión y por ello susceptibles de movilidad

[7] SEP, *Acuerdo 432*.

laboral.[8] También se identificaba que su mayor carga de trabajo continuaba concentrada en funciones administrativas.[9]

Un intento por establecer una definición más precisa e informada sobre los ATP, se encuentra en un estudio publicado por Gabriela Flores Talavera,[10] en su acercamiento distingue la revisión de las actividades realizadas en el puesto frente a la ausencia de

una plaza específica en la estructura de profesiones de la SEP. De lo anterior, es posible destacar la constante de temas que continuaban acompañando a esta figura, por ejemplo:

- La ausencia de información estadística sobre los Asesores. En 2007 el PRONAP contabilizaba cerca de 45 mil, pero al ser una actividad sujeta a comisiones, sin una plaza o clave específica y con gran movilidad como se había identificado, resultaba comprensible este vacío de información.
- La selección improvisada para la actividad, ya que el criterio de elección es arbitrario, seleccionado por una autoridad inmediata (director, supervisor o jefe de sector) mediada por amiguismos, compadrazgo, entre otras llamadas "razones tabú" para el estudio (alcoholismo, pedofilia, enfermedad, edad avanzada, problemas con la autoridad inmediata).[11]
- La ausencia de precisión sobre las competencias que demanda la actividad y con ello alta variabilidad en los perfiles de ingreso

Como se puede apreciar, los ATP han tenido un desarrollo bastante diferente en comparación con otras figuras docentes, además de ser una actividad con poco tiempo de presencia, algo más que

[8] Norma San Juana Reyes Hernández y Yolanda López Contreras, *La indefinición del rol de los Asesores Técnico Pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de San Luis Potosí: Una mirada procesual y situacional.*

[9] Miguel Ángel Izquierdo Sánchez y María Rosa Quiñones Menéndez, "Características del personal de apoyo técnico-pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones".

[10] Gabriela Flores Talavera, *Perfil profesional del asesor técnico pedagógico.*

[11] G. Flores Talavera, *op. cit.*

25 años, sus funciones están poco definidas y apuntan a muy diversas actividades, cubrir ausencia de profesores, ayudar en la gestión escolar, realizar todo tipo de tareas administrativas y en menor medida ofrecer apoyo pedagógico. Además de lo anterior, en la estructura y cultura escolar era una figura conocida, pero sin reconocimiento académico.

VII.1.1 Asesor Técnico Pedagógico y Ley General del Servicio Profesional Docente

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) reconoce la función del ATP y considera que su principal actividad es "brindar a los docentes la asesoría señalada y constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica".[12] De esta forma, por primera vez, desde la aparición de esta figura, se considera al ATP con un lugar específico en la jerarquía del sistema educativo y se establecen el sustento para institucionalizar la actividad de asesoría y acompañamiento a docentes. Graciela Cordero, Ariana Fragosa y Mará del Ángel Vázquez,[13] consideran que es la primera vez que esta función se dirige a participar en la gestión escolar como apoyo de la dirección y también se define su papel en el acompañamiento a los maestros. Específicamente la LGSPD alude al ATP desde tres perspectivas:

- Como una promoción, previa selección en un concurso de oposición.[14]
- Como un movimiento lateral temporal, resultado de un proceso de evaluación aplicada por la Autoridad Educativa Local.[15]
- Como integrante del Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela (SATE), además del director y el supervisor.

[12] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General del Servicio Profesional Docente*, p. 131.

[13] G. Cordero, A. Fragoza y M.A. Vázquez, *op. cit.*

[14] Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *op. cit.*, artículo 41.

[15] *Ibid.*, artículo 48.

Cuadro VII-1. La figura de Asesor Técnico Pedagógico en la LGSPD[16]

Artículo 41	*El Nombramiento como Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, será considerada como una Promoción. La selección se llevará a cabo mediante concurso de oposición de conformidad con lo señalado en el Título Segundo, Capítulo IV de esta Ley. El personal seleccionado será sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos a cursos de actualización profesional y a una evaluación para derterminar si cumple con las exigencias propias de la función.* *Durante el periodo de inducción el personal recibirá incentivos temporales y continuará con su plaza docente.*
Artículo 48	*En el caso de movimientos laterales temporales a funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en la Educación Básica, la selección de los docentes se llevará a cabo mediante procesos de evaluación, objetivos y transparentes que la Autoridad Educativa Local realice al amparo de los lineamientos que el Instituto expida. El personal seleccionado mantendrá su plaza docente.*
Transitorio décimo	*Dentro de los dieciocho meses siguientes a la entrada en vigor de la presente Ley ...las Autoridades Educativas Locales y los Organismos descentralizados deberán implementar un programa integral que organice y estructure debidamente las funciones y la adscripción del Personal con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en servicio.* *Dicho programa deberá contemplar como primera acción prioritaria que el personal en servicio que, a la entrada en vigor de esta Ley, desempeñe funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, se reintegre a la función docente.* *Una acción subsecuente del programa integral será que sólo el personal que cumpla con los requisitos que las Autoridades Educativas u Organismos Descentralizados determinen expresamente podrán continuar temporalmente con las funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, sujetándose a los procedimientos que establece la presente Ley. En ningún caso podrán desempeñar funciones administrativas.*
Artículo 18	*El Servicio de Asistencia Técnica de la Escuela será brindado por personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico ...este personal deberá cumplir con los procesos de evaluación correspondientes. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán hacer pñublica la información sobre las plazas docentes con funciones de Asesor Técnico Pedagógico existentes y las responsabilidades de quienes las ocupan en cada Escuela y zona escolar.*

El ingreso a la función de ATP responde a la misma lógica aplicada para el resto de las figuras de la institución escolar (maestros, di-

[16] Elaboración propia a partir de Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *op. cit*.

rectivos o supervisores), mediante un concurso público con carácter meritocrático; dos exámenes, uno de conocimientos y habilidades para la práctica profesional y otro de conocimientos y habilidades intelectuales, además, esta vía de promoción establece las siguientes condiciones; tener un nombramiento docente o antigüedad de al menos dos años en el puesto. Una vez que el aspirante a ATP apruebe de forma suficiente un periodo de inducción de dos años ininterrumpidos, recibiendo cursos de actualización, deberá presentar otra evaluación que le otorga un nombramiento definitivo.[17]

Por su parte, el movimiento lateral temporal que refiere el Décimo Transitorio aplicable para el periodo 2014-2015, quedó bajo la responsabilidad de la Autoridad Educativa Local, quien estableció un proceso de evaluación para el primer año y de manera temporal por un ciclo. Posteriormente, se aplica el artículo 48, bajo los lineamientos del INEE, bajo esta vía los ATP únicamente podrán mantenerse en la función por cuatro ciclos, es decir, dos años.

Con estos elementos, es posible afirmar que la LGSPD oficializa la función de ATP y le otorga un mecanismo de ingreso y un perfil, con ello elimina parte de la ambigüedad descrita para esta función. Los cambios sustanciales en materia de ingreso y permanencia pueden visualizarse de esta forma:

Además de lo anterior, la LGSPD, en el artículo 18 y el Transitorio Décimo, también define dos cuestiones más; una de ellas era la necesidad de identificar las plazas docentes con funciones de ATP, para lograrlo mandata a las Autoridades Educativas a hacerlas públicas, la otra, la implementación de un programa que definiera las funciones y adscripción de este personal.

Sobre el primer aspecto, es aún difícil saber el número total de docentes que se desempeñan con esta función, podemos mencionar dos referencias, la primera proviene de la pestaña de transparencia de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/transparencia/nor-

[17] *Idem.*

Cuadro VII-2. Comparativo ingreso y permanencia del ATP antes y después de la Reforma 2013[18]

Proceso	Finales de 1970-2012	Reforma 2013
Ingreso	• Comisión atemporales • Selección improvisada • Prioritariamente tareas administrativas • Ausencia de información estadística • Poca claridad en sus competencias	• Ingreso por concurso público • Selección temporal hasta cuatro ciclos escolares • Identificación del número de vacantes disponibles • Definición de perfil, parámetro e indicadores
Permanencia	• Determinada por el supervisor, director u otras figuras • Ambigüedad en la temporalidad de la función	• Cada cuatro años se somete a un referendo de su puesto • Mantiene su plaza docente • Al terminar la función regresa como docente frente al aula

matividad/), en este sitio se identifica por entidad federativa, excepto Oaxaca, listados de claves docentes y nombres que realizan funciones de ATP en educación básica. La revisión de esta información permite identificar varias cuestiones, primero, que esta información pública no permite discriminar por nivel educativo, primaria o secundaria, también se percibe que la información no es homogénea para todos los registros y entidades, en muchos casos hay ausencia de clave del centro de trabajo (CCT), que corresponde al centro de trabajo de adscripción, en otros casos llama poderosamente la atención registros que se componen de dos, tres o hasta más de 20 claves de plaza en un mismo nombre. Es sabido que un docente puede tener más de una clave de plaza, sobre todo si se

[18] Elaboración propia a partir de G. Flores Talavera, *op. cit*., G. Cordero, A. Fragoza y M.A. Vázquez, *op. cit.* y Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, *op. cit.*

desempeña en dos turnos, atiende dos funciones o varias horas contratadas, pero identificar tantos números de claves bajo un mismo nombre confirma la ausencia de información precisa sobre el número de docentes haciendo las funciones de ATP, como la diversidad de funciones que podrían estar realizando.

Sobre la segunda cuestión que establece el Transitorio Décimo de la LGSPD, la implementación de un programa que defina las funciones y adscripción de los ATP, podemos describir brevemente dos acciones, la definición del INEE de los *Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015 LINEE-04-2014* y el *Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal para el siclo escolar 2014-2015*, emitidas por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Los lineamientos,[19] establecieron que las funciones de Asesoría Técnica Pedagógica podrían realizarse por quienes tuvieran un título de nivel superior, experiencia frente a grupo de al menos dos años, experiencia como apoyo técnico pedagógico de al menos tres años, nombramiento definitivo en la plaza que ocupa, contar con habilidades básicas en el manejo de tecnologías de la información (*sic*) y no haber incurrido en falta grave en el cumplimiento de sus tareas institucionales en el servicio docente y técnico docente. El mismo Transitorio Décimo estableció que quienes resultasen seleccionados en esta convocatoria regresarían al término de la función temporal a la escuela en la que hubiesen estado asignados, se entiende que antes de ser ATP. En septiembre de 2014, tres meses después de emitidos los lineamientos, las en-

[19] Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015.*

tidades federativas difundieron las convocatorias para el ciclo correspondiente 2014-2015, mismas que enfatizaban que los seleccionados regresarían a sus funciones docentes en el siguiente ciclo, es decir, la temporalidad de la función era clara, un ciclo escolar. Estas convocatorias listaban la documentación a presentar y en su carácter transitorio y emergente, la selección quedaba en manos de colegiados quienes calificarían a los candidatos y establecerían los criterios de valoración y si fuera el caso aplicar una entrevista. Además, la convocatoria de todas las entidades precisaba que los ATP, serían designados por la Dirección de Formación Continua local.

Por su parte, el Marco General, además de reconocer las condiciones de los Lineamientos, incorporó que los ATP temporales seleccionados para el ciclo escolar 2014-2015, desempeñarían prioritariamente funciones de Tutoría, dicho documento esboza un Perfil y funciones del ATP tutor en el cuadro VII-3.

Este mismo *Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Asesoría Técnica Pedagógica con Carácter Temporal,* tiene versiones para otros ciclos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019, en su segunda versión precisa que la Tutoría sería considerada actividad adicional en las labores de Asesoría Técnica Pedagógica. Sin embargo, dicha actividad en poco tiempo quedó eliminada de las funciones del ATP, ya que en las versiones posteriores desaparece como referencia. Todo lo anterior, nos permite deducir que las funciones de Asesor Técnico Pedagógico se fueron construyendo a la par del trayecto de aplicación de la Ley, es decir, del 2014 a la fecha, para la propia Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y posiblemente también para las Direcciones de Formación Continua locales, ha sido difícil dar forma y atribuciones a un nuevo perfil de ATP.

Después de concluir el primer periodo temporal que la LGSPD estableció para los ATP, ciclo 2014-2015, se realizó el primer concurso de promoción a esta función para el ciclo 2015-2016, al igual que para docentes, directores y supervisores, se publicó una

Cuadro VII-3. Perfil del ATP en el Marco General para la organización y funcionamiento de ATP temporal 2014-2015[20]

Perfil del asesor técnico pedagógico temporal con funciones de tutoría	Funciones del asesor técnico pedagógico temporal que imparte tutoría
Escucha y oriente sobre problemas específicos.	Observa el trabajo de clase y lo retroalimenta.
Cuenta con habilidades comunicativas, genera climas de confianza con ambientes favorables para el trabajo colectivo.	Comparte estrategias y situaciones didácticas con énfasis en lectura, escritura y pensamiento matemático.
Permite transmitir su experiencia docente.	Estimula estilos de aprendizaje pertinentes al contexto sociocultural que observa.
Promueve práctica reflexiva y analítica.	Orienta la identificación de evidencias de trabajo.
	Facilita herramientas y técnicas de evaluación.
	Identifica áreas de oportunidad y necesidades de aplicación, actualización y superación del tutorado.

convocatoria pública por entidad con el número de plazas a concursar, información relevante para establecer el listado de prelación en las que se ocuparían. Para este primer concurso, nuevamente llama la atención el número de plazas disponibles para cada entidad, algunas como Jalisco, Estado de México o Michoacán con más de mil plazas, mientras que otras como Hidalgo, Oaxaca, Tabasco o Sonora, sin ninguna disponible, en el caso de la Ciudad de México sólo se ofertaron 75 cargos.

Como en los demás casos, para definir los instrumentos aplicados, a saber *Examen de Conocimientos y Habilidades para la*

[20] Elaboración propia a partir de SEP, *Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Asesoría Técnica Pedagógica con Carácter Temporal ciclo escolar 2014-2015.*

Práctica Profesional y *Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales*, era necesario la definición de *Perfiles, Parámetros e Indicadores para el personal con funciones de dirección, de supervisión y asesoría técnico pedagógica*, este material se convierte en el primer referente explícitamente elaborado para precisar el perfil de funciones de los ATP. Una rápida revisión permite identificar lo siguiente:

Cuadro VII-4. Dimensiones del Perfil, Parámetros e Indicadores para el ATP[21]

Dimensión 1	Un ATP que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce las prácticas de los docentes y los maestros de taller de lectura y escritura, para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de las prácitcas de enseñanza del lenguaje oral y escrito.
Dimensión 2	Un ATP que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes de taller de lectura, para que brinden mejores oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito a sus alumnos.
Dimensión 3	Un ATP que se reconoce como profesional que mejora con - tinuamente para asesorar a docentes y maestros de taller de lectura en su práctica profesional.
Dimensión 4	Un ATP que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para brindar una educación de calidad a los alumnos.
Dimensión 5	Un ATP que se vincula con la comunidad en que está ubicada la escuela, con diferentes agentes educativos y con los integrantes de la zona escolar para enriquecer los aprendizajes de los alumnos.

Como puede identificarse, el Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) para los ATP, comparte la estructura y características de los perfiles de otras figuras, a saber, cinco dimensiones que se desdoblan en parámetros e indicadores, marcos de acción, de conocimiento y de desempeño que con construyen para la figura. Los parámetros también identifican dos modalidades de trabajo para los ATP, uno en el área de pensamiento y lenguaje y otro en pen-

[21] SEP, *Perfil, parámetros e indicadores. Ciclo escolar 2015-2016.*

samiento matemático. Esta decisión marca áreas de especialización en la que se concentra su actividad y también una diferencia en la misma figura. Cabe hacer notar que los diferentes PPI para esta figura han sufrido algunas modificaciones sobre el orden y especificidad de indicadores y marcos de acción, lo que refuerza la apreciación anteriormente descrita sobre la construcción de funciones y atribuciones a la par del proceso de aplicación de la Ley y los diferentes concursos realizados a la fecha.

Con lo anterior, podemos listar las acciones que constituyen la oficialización de la función de ATP que instala la LGSPD y sus consecuentes:

- Normativizar el ingreso bajo la estructura de un concurso abierto y meritocrático.
- Vincularlo directamente a la mejora de la calidad educativa, atribuyéndole una acción pedagógica especializada, con ello agota la posibilidad de usar este nombramiento como un comodín de ubicación laboral.
- Subrayar, dentro del *corpus* de la Ley, que no desempeñan funciones administrativas, terminando discursivamente con la práctica de destinar sus actividades prioritarias a estas acciones.
- Intentar precisar el número de plazas ocupadas bajo el amparo de esta figura a nivel nacional, cuestión que como hemos visto aún no ha quedado suficientemente saldada.
- Establecer criterios de formación académica, preparación profesional a nivel licenciatura, de experiencia docente frente agrupo y/o con antecedentes en la función para quienes aspiren a ocupar la actividad, dicha especificación cancela los usos y costumbres sustentados en criterios no académicos al “invitar” a participar en la actividad.
- Definir perfiles de acción que establecen actividades de intervención en la escuela, campos de acción, e indicadores de valoración de sus actividades, con lo que se precisa las carac-

terísticas de la acción y puede delinearse un perfil profesional antes ausente y altamente subjetivo.

VII.2 Universo de estudio y consideraciones metodológicas

Para responder a las preguntas de investigación que recorre este capítulo, sobre ¿cómo interpretan los ATP las definiciones y condiciones de su actividad frente a la LGSPD?, ¿en qué aspectos se reconocen, ya han desarrollado o identifican ausencias? y ¿cómo se visualizan ante esta nueva circunstancia?, fue necesario como se ha precisado contactar a ATP que estuvieran dispuestos a ofrecer una entrevista. El universo de trabajo se ubicó en la Ciudad de México, las condiciones para identificar a los entrevistados fueron que se hubieran desempeñado como Asesores y que continuaran haciéndolo posterior a la aplicación de la LGSPD, con ello se confirmaba su experiencia de al menos un año como personal de tiempo completo. Para los objetivos de trabajo no era posible invitar a participar a quienes asumían laboralmente la categoría/comisión de ATP, sin realizar actividades en espacios escolares, las entrevistas se realizaron entre enero y diciembre de 2016, un periodo largo en comparación con otros grupos de este mismo estudio. Constituir un grupo dispuesto a responder a la invitación no fue sencillo, en primer lugar, porque la Ley disponía que todos los ATP que no cubrieran los requisitos establecidos para desarrollar la función, debían reincorporarse a actividades docentes, lo que significó para algunos el retorno a las aulas, aunque principalmente la condición que pudo ser más adversa, fue el título de licenciatura, sin embrago, como veremos en las entrevistas, esto no necesariamente se convirtió en un obstáculo.

Además de lo anterior, las entrevistas se realizaron en un periodo posterior a la primera convocatoria de ingreso, los resultados habían generado sorpresa y los procesos de asignación conforme

al listado de prelación recién iniciaban, así como la preparación para asumir la nueva forma de asumir la función. Para contactar a los participantes acudimos al contacto con supervisores, docentes o directamente en un Centro de Maestros, al final únicamente fue posible entrevistar a seis ATP, que representan las principales características de esta figura.

Para analizar las entrevistas de ATP, se construyeron dimensiones específicas de análisis, las cuales tomaron distancia con la teoría de las representaciones sociales que comparten los demás trabajos que acompañan el marco general de esta investigación, la razón apunta a la que este grupo, no ha elaborado aún rasgos en común como un grupo cohesionado, como se considera desde la perspectiva de las representaciones. Entre otras razones podemos apuntar a que, a diferencia de otras figuras escolares, alumnos, docentes, directores o supervisores, los Asesores, no habían sido reconocidos como un grupo, ni en su función, ni en sus actividades, será en otro momento en su desarrollo que sea posible estudiar sus perspectivas desde este modelo de interpretación. Por ello, se reformularon las dimensiones de análisis que condujeron este trabajo:

- *Cultura del ingreso y promoción.* Refiere las pautas y prácticas sedimentadas, mediante las cuales los actores se incorporan al magisterio, se promueven y obtienen el puesto. Como hemos descrito, en el caso de los ATP, se expresan en tradiciones, reglas no escritas, usos y costumbres conocidos por un colectivo escolar, aunque no necesariamente acreditadas por ninguna normatividad, pero que operaban, se trasmitían y perpetuaban por generaciones, por décadas en el caso de los ATP, a tal grado que era posible acudir a ellas, usarlas y hasta cuestionarlas sin que eso minimizara su existencia o amenazara su presencia.
- *Experiencia de actividad.* Se constituye por la experiencia personal en el desarrollo de la actividad, en el caso de los ATP, constituye un referente relevante, puesto que al carecer

de un perfil de funciones definido, actividad o puesto, las actividades desarrolladas por esta figura se extendieron a muy diversas acciones, las más comunes del signo administrativo, con poca visibilidad de las pedagógicas. Esta situación es tan relevante que la propia Ley las confronta directamente. Confirmar, matizar y comprender esta forma de percibir el trabajo de los ATP, resulta central para valorar las implicaciones de su tránsito y las dificultades de un cambio en el ánimo y las tradiciones escolares.

- *Valoración sobre la Reforma y sus procesos*. Especialmente dirigida a indagar sobre la selección de información que hacen los ATP, específicamente de las reglas que la LSPD hace de su actividad. Se pretende profundizar en las reflexiones, valoraciones y percepciones que se construyen ante las nuevas formas de conformar la función. Como hemos descrito, la oficialización de la figura de ATP, es especialmente importante para esta actividad, de ahí la importancia de conocer la forma en la que se conciben ese tránsito, se traduce la información sobre el tema y proyectan su futuro profesional.

Para el análisis del material empírico, no existe una *vía regia* para llegar a los significados esenciales y las implicaciones más profundas de lo que se dice en una entrevista, la tarea del investigador es analizar y construir significados, la calidad del análisis descansa en su oficio, su conocimiento del tema de investigación, su sensibilidad con el medio con el que está trabajando —el lenguaje—, y su domino de las herramientas analíticas disponibles para identificar los significados expresados.[22]

Desde esta perspectiva, hay un gran compromiso con la información recuperada, en primer lugar, porque es el resultado de un esfuerzo colectivo de un grupo de investigación que durante un tiempo se comprometió a develar el significado que la Reforma Educativa

[22] Steinar Kvale, *Las entrevistas en la investigación cualitativa*, p. 197.

2013 traería para las diferentes figuras involucradas en la escuela primaria, este proceso implicó el interés temático y formativo con los integrantes del grupo de investigación. En segundo lugar, porque la narrativa de los sujetos entrevistados fue trasmitida con la confianza de que sería difundida, dada a conocer al entorno académico y especializado y que esas voces se llenarían de significado y sentido, más allá de la percepción subjetiva de sus emisores. En tercer lugar, efectivamente el reto de realizar un trabajo de interpretación obliga a un complejo juego de capacidad analítica y modelos originales de presentar la información realizado de manera rigurosa y libre intelectualmente que al final logra traducirse, o intenta, originalidad, creatividad o capacidad de sintetizar los hallazgos obtenidos.[23]

El proceso construido inicia al estructural la entrevista, definir el punto de vista que sustentará el propósito del estudio descrito y sus ejes de análisis, continúa durante la entrevista y de frente a un interlocutor quien relata una historia, su historia, desde donde organiza la comprensión de su situación, le da sentido a su experiencia y la comparte, elije pare ello acontecimientos clave en su vida.[24] Si bien esta crónica esta mediada por las preguntas, también es libre y abierta, las entrevistadas, pues todas son mujeres, se colocaron en un marco temporal, dirigido con las preguntas y recorrieron de manera cronológica su tránsito laboral aludiendo a diversos tintes personales y valorando así su vida como ATP y las implicaciones que la LSPD traería para ellas. La fuerza de la opinión de las entrevistadas, está localizada en su experiencia, en el conocimiento que cada una tiene sobre el tema y se expresa en su relato. Insistimos, la narrativa que construyen las Asesoras está sustentada en la trama de su propia experiencia, de su tránsito hacia la figura y de las condiciones en la que llegan a ello, esta narrativa carga de significado su historia.

[23] Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo, *Interpretación: Un reto en la investigación educativa*, pp. 16-17.

[24] Graham Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, p. 126.

Para el análisis se mantiene la estructura en la que se construyó la entrevista, centralmente en tres momentos, la forma en la que llega a la función de ATP, las particularidades que adquirió esa actividad en su caso y finalmente la valoración de su futuro de frente a la definición de la figura en la Reforma 2013. De alguna forma la entrevista se estructuró para contar una historia coherente a partir de episodios concretos de su vida como ATP diseminados a lo largo de toda la entrevista.

Finalmente, el proceso de interpretación pretende la condensación del significado, es decir un resumen de los significados expresados por las entrevistadas en formulaciones más breves que resumen el significado principal de lo se expresa, con el cuidado de mantener el sentido y fuerza de lo dicho.[25] Los temas en común se comparan entre sí y se confrontan con los que se conoce del mismo, es decir, las formas de ingreso a la función, las actividades que solían realizar estas figuras y las nuevas atribuciones, los temas principales son lo que mantiene este apartado, pero recreadas en el descripciones ricas y matizadas de las metáforas usadas en el lenguaje de las entrevistadas, pero a la luz del análisis y la interpretación.

VII.3 Proceso de interpretación: hacia la comprensión de los ATP en el escenario escolar

En este apartado describiremos los hallazgos derivados de las entrevistas, un análisis de entrevista puede aventurarse a un bricolaje, una combinación ecléctica de formas múltiples de análisis o búsqueda de significados que intentan salir de lo que ya está ahí en los textos elaborados por los entrevistados, en sus discursos y en su lenguaje.[26]

[25] S. Kvale, *op. cit.*
[26] *Ibid.*, p. 198.

Además de las dimensiones de análisis descritas, la entrevista recupera un bloque de información sobre datos personales del entrevistado, esta información permite la distribución en grupos de las entrevistas, como puede verse en el cuadro 5, el primer grupo (G1) lo compone tres perfiles con el mayor nivel de antigüedad en el servicio, mayor edad y al menos tres responsabilidades diferentes durante su trayectoria laboral. Este primer grupo también coincide en tener como rasgo común; ser pasantes de alguna licenciatura al momento de la entrevista, corresponden con ello al esquema de egreso de los estudios en la Normal, previos a la licenciatura.

El segundo grupo (G2), lo componen dos perfiles jóvenes, con pocos años de servicio y experiencia frente a grupo, ambos titulados de licenciatura en dos universidades, no en alguna escuela Normal. El tercer grupo (G3), se conforma por dos casos con diferentes años de servicio, desiguales años frente a grupo y similar edad, ambos casos con estudios de posgrado, una titulada y una pasante. Como hemos descrito, es muy difícil confrontar estos perfiles con un universo más amplio, que permita identificar si estos perfiles corresponden al conjunto de los ATP, pues hay muy pocos estudios sobre esta figura, sin embargo, esta distribución puede ser una opción para otros estudios.

En el cuadro VII-5, se concentran sus perfiles personales, académicos y laborales de los participantes en la investigación, así como la clave asignada a su entrevista, misma que fue grabada y transcrita, sus testimonios serán presentados con este código.

Para mantener las dimensiones de análisis definidas, se mantendrá el mismo orden en el que fueron descritas anteriormente, *cultura del ingreso y promoción, experiencias en la actividad y valoración frente al nuevo perfil.*

Cuadro VII-5. Caracterización general de los ATP entrevistados

Grupo 1

Edad	Situación acedémica	Antigüedad en educación	Clave
48	Estudios de Licenciatura en Pedagogía UNAM.	27 años de servicio / 20 de experiencia frente a grupo / 5 como subdirectora de gestión escolar / 2 como apoyo de zona.	ATP03
49	Pasante de Licenciatura en Pedagogía UPN.	30 años de servicio / 14 frente a grupo / 7 como secretaria de escuela / 10 como ATP.	ATP04
56	Noveno semestre de Psicología en la UNAM. En espera de resultado examen de CENEVAL Licenciatura en educación.	24 años de servicio / 17 frente a grupo / 1½ como secretaria de escuela / 5 ½ como apoyo técnico.	ATP05

Grupo 2

Edad	Situación acedémica	Antigüedad en educación	Clave
30	Licenciada en Pedagogía UNAM.	6 años de servicio / 2 frente a grupo en escuela privada.	ATP02
28	Licenciada en Educación Primaria UPN.	6 años de servicio / 4 de experiencia docente.	ATP06

Grupo 3

Edad	Situación acedémica	Antigüedad en educación	Clave
43	Maestría en Investigación con especialidad en investigación educativa.	18 años de servicio / 10 frente a grupo / 1 de directora / 7 de ATP.	ATP07
28	Pasante de Maestría Licenciada en Pedagogía UPN.	7 años de servicio / 1 frente a grupo / 2 como Coordinadora de Medios / 4 en la Subdirección de desarrollo educativo (ATP).	ATP01

VII.3.1 De la invitación a la selección en la función

Como hemos descrito anteriormente, la cultura del ingreso y promoción para las figuras de ATP era desarticulada y fortuita, sucedía sin que necesariamente un docente se propusiera explícitamente llegar a esta función. En un momento y por diferentes circunstancias, un docente frente a grupo era designado, casi siempre por un supervisor o director, como ATP. Los testimonios del estudio lo refieren así:

> Es una historia muy triste…hubo una situación jurídica, una demanda por parte de una madre de familia, me dicen que me tengo que retirar de estar frente a grupo…entonces me mandan a una zona escolar…la directora se promueve a supervisora y me dice —"¿Qué, te vas conmigo?" Y le digo —"Pues sí"… empecé a trabajar, ya en la función aprendiendo…Entonces, ya me gustó.[27]
>
> Padezco artritis reumatoide… no quise tramitar mi cambio de actividad, pero hay algo que… es una prestación sindical donde tú sigues laborando con tu sueldo íntegro, pero con ciertas funciones de acuerdo a tu capacidad de movilidad o a la enfermedad que tienes, en el caso mío... tuve ya la necesidad tramitar mi cambio de actividad… y la fortuna de haberme incorporado en la dirección operativa de apoyo técnico pedagógico.[28]
>
> Fue por las necesidades de la escuela, cuando llegué a la escuela me iban a mandar a grupo, pero había iniciado el ciclo escolar… entonces la directora... decidió dejarme como apoyo porque no tenía a nadie más que le apoyará en dirección.[29]
>
> Originalmente el ciclo pasado estaba embarazada cuando se hizo la designación de los grupos, yo reanudé una semana después. Cuando se hizo la designación se tomó la decisión de que lo mejor era que tomara el puesto de ATP.[30]

[27] ATP03.
[28] ATP04.
[29] ATP02.
[30] ATP06.

> Todo se remonta al 1999, yo tenía primer grado de primaria… deseaba aplicar la propuesta de PALEM PRONALEES ... me hicieron seguimiento de mi grupo… vi cómo desarrollaron sus competencias en comunicación … entonces me invitaron … a colaborar siendo ATP y acepté la invitación.[31]
>
> Ingresé con el examen de promoción que fue en el 2015, hago mi examen en junio de 2015, lo obtengo con el orden de prelación 16 de 75 con esperanza de poder iniciar el ciclo escolar en agosto, empecé con las funciones en la escuela, digamos limitadamente.[32]

Como puede leerse, es posible identificar en los testimonios, las diferentes circunstancias por las que un docente frente a grupo transitaba a la función de ATP, en los grupos únicamente en una ocasión se aludió razones pedagógicas, otro explica la experiencia positiva frente a un método de aprendizaje y uno más corresponde a un docente que aplicó en el primer examen de selección, aunque ya realizaba esa función. Los demás casos describen circunstancias de salud, jurídicas o fortuitas como haber llegado a la escuela en fecha posterior al inicio del ciclo, esto sucedía independientemente de la antigüedad docente, de su ingreso a la profesión o de sus perfiles profesionales. Lo anterior ratifica lo que se ha descrito, la función de ATP era ocupaba como un "comodín", para ubicar los casos de los docentes que no podían resolverse de otra forma o no existía otra alternativa para seguir desempeñando sus funciones. Los testimonios confirman la premisa de la invitación de alguna figura de gestión, supervisor, director o jefe de sector que en cierta circunstancia deciden convocar a un docente a realizar actividades de apoyo, acompañamiento o capacitación. Sobre este tema es difícil saber qué habilidades identificaban en los docentes para convocarlos a un cambio de actividad y separarlos del trabajo frente a grupo, un ejemplo de lo sucedido es:

[31] ATP07.
[32] ATP01.

> [¿Quiénes asignaban a los ATP?] Por lo regular el sector o la supervisión algunas veces recomendaciones a los directores para que jalen ciertas personas…cuando van los supervisores cuando pasan a los grupos o están en las juntas de consejo, observan esas habilidades en los docentes y puede ser que por sugerencia de los supervisores los directores inviten a los maestros.[33]

Llama la atención el poder de decisión que ejercían las figuras de gestión para designar a algún docente como ATP, posiblemente esta es una de las razones por la que no hay claridad sobre el número de figuras que operaban en escuelas zonas y sectores con esta función. Según se indica en el documento SEP,[34] automáticamente se convertía en personal comisionado, condición que se utilizó como opción de movilidad para realizar actividades diferentes la que se era contratado. Lo anterior, permite considerar ciertos temas relevantes derivados de esta situación:

- La autoridad que ejercían las diferentes figuras de gestión para modificar la actividad de un docente.
- La carencia de un perfil de habilidades o competencias que sustentaran el tránsito a la nueva función.
- El ámbito del ATP como una actividad carente de consideraciones académicas precisas.
- La ausencia de una planeación clara sobre el número de figuras ATP que podían ser necesarias para apoyar las tareas de gestión escolar y seguramente con ello la superposición o minimización de sus actividades.

[33] ATP06.

[34] SEP, *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (propuesta). Comisión* SEP-*Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de Apoyo Técnico Pedagógico.*

Esta valoración otorga sentido a las acciones especificadas en la LGSPD para esta figura, como definir un perfil de ingreso, convertirla en una promoción, sujetarla a un mecanismo de ingreso y establecer campos de acción específicos, en ese sentido los docentes entrevistados lo identifican así:

> Si la idea es que tú como docente cumplas con cierto perfil, tengas ciertas competencias, habilidades para que ayudes en esos procesos de aprendizaje a los niños, pues es maravilloso, yo creo que en el fondo sí ha sido la intención…creo que ha sido muy positivo en este sentido, desde esta perspectiva…esos cambios, que ha buscado, que pretende, o pretendería.[35]
>
> Todos los nuevos cargos que se establecieron ahora definen las funciones: qué es lo que te toca hacer, no estar esperando a que te digan qué hacer, sino que tú ya sabes cuál es tu función, lo diferente ahora es que te reconocen como una pieza importante como el eslabón entre el trabajo que se hace en dirección, el trabajo técnico pedagógico y lo que realizan los profesores en clase. Ahorita, con mi directora estábamos planeando pasar a los salones a observar las clases, revisar planeaciones y ver qué sugerencias podríamos hacerles a los maestros, es una primera acción que vamos a tomar en dirección, y que viene bien claro en las funciones del ATP, es ese eslabón entre los docentes y el trabajo de dirección.[36]
>
> Significa orden, darle validez a una figura que trabaja que apoya y está presente en los procesos, darle rostro, tengo ocho años como ATP pero este es el primer nombramiento… mi orden decía maestro ahora ya dice ATP, con todas las desventajas que tiene ahorita el proceso, pero tenemos rostro, tenemos nombre, tenemos funciones y tenemos responsabilidades ya concretas, establecidas.[37]

[35] ATP04.
[36] ATP06.
[37] ATP07.

Es posible percibir que la definición de perfiles de acción de los ATP es bien recibida por los docentes, pues establece un marco de acción que en otro momento se apreciaba muy desdibujado. Al respecto, parece pertinente preguntarse las razones por las que esta figura paso tanto tiempo prácticamente en la periferia laboral y profesional, sobre todo considerando que en los diferentes estudios que hemos mencionado muestra lo fortuito de su trabajo, ¿era necesario una ley o normativa para dar sentido a los ATP? y ¿había en su designación y perpetuación cierta conveniencia de varias partes para mantener su existencia?, en este sentido, también surge la pregunta sobre si los preceptos que establece la LGSPD, serán suficientes para modificar la cultura escolar alrededor de esta figura, así como el tiempo que esto significará y las condiciones que durará dicho tránsito.

VII.3.2 De la tradición a las nuevas funciones: las condiciones de tránsito

En cualquier tipo de ocupación se despliega una serie de actividades sobre la base de un acervo de conocimiento, dichos conocimientos permiten a quienes lo desarrollan auto-apreciar su actividad, al mismo tiempo que diferenciarla de la que realizan otros. La diferenciación entre las actividades permite distinguir también espacios de acción, compromiso y responsabilidad. Quienes ejercen una actividad, están preparados para hacerla o bien pueden preparase en el ejercicio de su ejecución, la dirección de esta capacitación la realizan quienes tienen la experiencia en ella, así como la claridad para conducir a otros para concretarla, son ellos también quienes la valoran y corrigen.

En el caso de los ATP, como hemos descrito, estos elementos estaban ausentes o se encontraban muy desdibujados, los testimonios apuntan a un aprendizaje de la función desde el ejercicio de la función, de aprender sobre la marcha, sin ninguna preparación previa.

Desgraciadamente la figura del ATP era como muy mal visto, hasta tenía como unas siglas como "hazte medio mensa", porque los ATP no hacían nada, más que a veces cubrir grupos. Realmente esa función estaba ¡pues mal vista!, entonces realmente no se sabía que se hacía en esas funciones.[38]

Estar preparando cositas… por ejemplo, al revisar cooperativas escolares o algo así, yo decía "¡Ah pues sí, sí trae todos los numeritos!", lo vas aprendiendo, te vas puliendo, lo aprendes con otra gente…cuando yo empecé a trabajar veías a la gente que estaba en la dirección y decías o sea estos están con su beca ¿qué nos le da flojera estar cuatro horas sin hacer nada? … gente que tenía años en el servicio, … querían estar en la dirección, porque no había nada que hacer. Así era.[39]

Sólo veo en mi hoja de nombramiento "apoyo técnico pedagógico" ¿sí? "apoyo administrativo". Ajá, pero en sí, el lineamiento o la normatividad de donde proviene, pues no ha sido como que tan clara en realidad, de hecho, el desempeño, pienso yo de acuerdo con la experiencia que tengo te lo vas dando a… te vas formando en el camino ¿de acuerdo?[40]

Bueno mira aquí es cosa curiosa, el Apoyo Técnico Pedagógico, no tenía una labor específica. Hace muchos años eran los adjuntos del director y se llevaba el director a sus consentidos: a la maestra con la que se llevaba bien, al maestro que era su compañero, su compadre; se los llevaban a la dirección y es la verdad, se los llevaban a la dirección para ser equipo, para hacer mancuerna, inclusive por ahí decían que eran de las consentidas y se las llevaban a la dirección como "adjuntos" …entonces las funciones van siendo las que van necesitándose en dirección, las actividades que se van requiriendo se van desarrollando entre el director y uno, dos o tres apoyos que tenga en dirección. Realmente las actividades específicas de un ATP como tal, nunca han estado definidas.[41]

[38] ATP02.
[39] ATP03.
[40] ATP04.
[41] ATP01.

La ausencia de funciones específicas que orientaran las actividades del ATP en las escuelas, dejaba un margen de acción muy amplio sobre su papel. La "invitación" a participar en la función, establecía un compromiso y hasta lealtad con esa figura de gestión y en buena medida una subordinación a las indicaciones, estilos de trabajo y actividades que le señalaran, el estilo de trabajo y la dirección del supervisor marcaba el tipo y ritmo de trabajo a desarrollar, si se enfatizaban las perspectivas pedagógicas en ese terreno respondía el ATP, aunque casi siempre priorizaban las administrativas.

El tránsito a un perfil especializado y autónomo, pero aún con dificultades para separarse de la directriz de los supervisores:

> [¿Cuál es el papel ahora del ATP?] Es colaborar con el supervisor, porque aquí el liderazgo es compartido, pero el agente fundamental es el supervisor…colaborar con el supervisor en forma pro-activa… el acompañamiento también lo podemos dar nosotros, ejercer, desarrollar, pero básicamente pues es el supervisor.[42]

Sobre este punto, podemos señalar que, en ninguno de los aspectos definidos en el PPI, alude la dependencia de los ATP a los supervisores, aquí identificamos algunas dificultades importantes, por un lado, los perfiles describen una figura autónoma y al parecer sobre éstos se diseña la evaluación, pero por otro lado el Sistema de Asistencia Técnica en la Escuela (SATE), refrenda la responsabilidad de la supervisión de zona en la articulación del trabajo técnico pedagógico. En cierta forma esto apunta a que los ATP siguen estando jerárquicamente vinculados a los supervisores, pues para el primer ejercicio de evaluación del desempeño al término del periodo de inducción 2017, su expediente se acompaña de un informe de responsabilidades profesionales elaborado por la autoridad inmediata, además de un proyecto de intervención y de un examen de conocimiento.

[42] ATP04.

VII.3.3 De lo trivial a lo relevante, el nuevo lugar de los Asesores

Entre los aspectos destacados en las funciones del ATP que se establecen en el LGSPD, destaca el lugar que adquiere dentro de las figuras de gestión, así como la trascendencia que le otorga sus nuevas actividades, aunque hay apreciaciones muy críticas que apuntan a identificar un contexto de silenciamiento hacia los sujetos ATP, rescatados en algunos estudios recientes.[43] Los ATP interpretan una visibilización de su presencia en la escuela como relevantes y ello es bien recibido:

> Estructuralmente está el supervisor, el ATP y el director, el papel dice "Somos lo más importante de la Reforma", porque vamos a servir para capacitar a los docentes… somos una parte medular… somos parte del engranaje que permite entender los cambios y poderlo trabajar con los docentes… uno puede intervenir entre lo que diseña en la alta estructura y lo que se aplica… por eso es que somos como un puente de comunicación entre la base y la estructura del sistema.[44]
>
> Creo que existe una amplia oportunidad para los Asesores Técnico Pedagógicos y… para las escuelas de crecer y que los maestros puedan tener una persona que en realidad los acompañe, que "paleé" junto con ellos el trabajo en las aulas… es una figura que debió de haber existido desde siempre… aunque tampoco está bien constituida, actualmente no sabemos en realidad las funciones que vamos a tener, sabemos a lo que vamos, no sabemos cuál es el protocolo a seguir de nuestra tarea pero significa mucho que exista algo legal que diga que hay un ATP, asesor en lenguaje oral y escrito o en matemáticas para mí es un cambio, vamos a ver si funciona.[45]

[43] Sandra Ortiz Martínez, "Voz y silenciamiento de los sujetos en la práctica de asesoría técnica pedagógica".

[44] ATP07.

[45] ATP01.

Como podemos apreciar, además de definir un perfil de ingreso y de funciones, los Asesores también reciben de la Reforma un lugar en su estructura discursiva, aunque son aún imprecisos los mecanismos que seguirá su actuación. La LGSPD en su artículo 17, define el Sistema de Asistencia Técnica en la Escuela SATE, como el espacio donde convergen todas las figuras de gestión y el ATP, los lineamientos de operación de este sistema son muy recientes, mayo de 2017, así es que aún es difícil saber si dicha estructura otorga curso de acción claro a los ATP.

VII.3.4 De las razones de la Reforma a los intrincados caminos de la evaluación

Un aspecto que en cierta medida es consistente con la forma en que los ATP aprecian la reforma, está vinculada con su propia experiencia en la adquisición del puesto, como hemos descrito, esto respondía a criterios débiles académicamente, este grupo es un buen ejemplo, donde operaban con amplitud prácticas viciadas, posiblemente por aludir a su propia historia, perciben que el ingreso a una función vía la evaluación sea un mecanismo positivo.

> Regular todos los puestos, dejar de lado las recomendaciones, dejar de lado el heredar… recomendar gente, el tener personas que están cobrando sin realmente estar realizando su trabajo, y ofrecer un trabajo a la persona que se lo gane. Nada más por el hecho de haber estudiado en la Normal, no quiere decir que soy un buen maestro y que tengo derecho a un trabajo de por vida… En cualquier empleo pasa… ¿Por qué nosotros los docentes no nos hemos de evaluar? ¿Por qué has de tener un trabajo de por vida si de por vida no eres un buen maestro? ¿Si no estás capacitándote de por vida?, la Reforma Educativa en este sentido laboral, tiene que ver con regular nuestra docencia a nivel país… no eres maestro y ya tienes tu trabajo para toda la vida.[46]

[46] ATP01.

> Los maestros se han sentido protegidos por muchos años por el gobierno, por su institución gubernamental, hay maestros que han dicho "Yo estudié para maestro porque yo me encierro en mi aula y yo soy el jefe, aquí mando yo, no tengo un jefe que me esté mandando que me diga lo que tengo o lo que no tengo que hacer, yo sé lo que hago", eso debe quedar en la historia y está quedando a partir de esta Reforma si un maestro piensa que puede mandar en su propio salón y hacer lo que quiera pues está muy equivocado… ya hay perfiles que te dicen qué tienes que hacer, qué desarrollar, cuáles son tus objetivos, qué objetivo tiene el que seas director o qué objetivo tiene el que seas supervisor, qué objetivo tiene que seas maestro, bueno habrá que ver qué objetivo tiene que seamos ATP ¿no?[47]

Sin embrago, también hay consistencia en apreciar un tema sensible para la tradición normalista, la valoración de la formación recibida, la certificación otorgada por estas instituciones frente al ingreso de perfiles que no habían transitado a estos espacios en su ejercicio profesional.

> A mí por ejemplo sí me costó trabajo ingresar presenté examen… yo presenté examen para ingresa… ¿quién formó a estos maestros? ¡Tú como SEP me estás dando un título y ahora me dices que ese título no sirve y que no es suficiente cuando me diste la autorización para ejercer![48]
>
> Hay mucha gente que no está, no es maestro en formación… ¡no traen la camiseta!, están aquí porque es lo que consiguieron de trabajo y es complicado trabajar con gente que no tiene ese sentido de pertenencia con la docencia … quieres la docencia … ¡Te enseñaron eso en la Normal!, ni a un psicólogo ni a un sociólogo ni a un pedagogo los forman para ser docentes … vienen aquí con otra idea, entonces es una lucha muy titánica. [49]

[47] ATP01.
[48] ATP06.
[49] ATP03.

> Ahora con los cambios de la Reforma, los perfiles de los docentes que están ingresando al servicio actualmente son diversos, psicólogos, educativos sociólogos, pedagogos, de diferentes universidades, con diferentes preparaciones, estilos, tendencias... El liderazgo y todo esto es muy complejo para el ATP... tienes que tener de verdad mucha capacitación, estar estudiando constantemente.[50]

Al respecto, no podemos dejar de apreciar que este es un tema que necesita mantener abierto a la indagación, confirmar, refutar o moderar la afirmación de que la apertura de perfiles no preparados directamente en las escuelas normales pero seleccionados bajo una vía meritocrática, pueden desempeñarse y concretar procesos en las aulas, de la misma forma que quienes en todo su trayecto formativo fueron preparados para esta finalidad.

Por otra parte, traducir un sistema de evaluación meritocrático para todas las figuras docentes es una de las principales dificultades que enfrenta la política de ingreso a la docencia establecida con la LGSPD. En evaluación hay sin duda mucho camino andado en algunos de sus componentes, aunque en otros habría que aceptar que aún existen serias dificultades, debates y cuestionamientos. Algunos acercamientos[51] sustentan la importancia de la participación de todos los sujetos que se ven interpelados por la evaluación en las decisiones que se adoptan y les afectan, aunque no es el objetivo de este trabajo, es importante subrayar que el modelo de evaluación preparado para ejecutar la normatividad de la LGSPD, no reconoció este principio, ya que aún tratándose de las diferentes figuras, perfiles y actividades, es aplicado el mismo mecanismo vía examen de opción múltiple, con serias dificultades reconocidas en su elaboración, bajo el cual se define las competencias y las posibilidades de ingreso a una función. Al respecto, los ATP consideran:

[50] ATP04.

[51] *Cf.* Juan Álvarez Méndez, *Evaluar para conocer, examinar para excluir.*

> El examen, no debería ser la única opción, dice que eres idóneo para esta función… conceptualmente soy capaz de contestar un examen pero en la práctica no tengo la habilidad del trato con maestros o alumnos, hay que saber tratar a todas las figuras o a todos los actores… ¿Cómo trabajas con otro director que no quiere o con un compañero subdirector académico que dice "No voy a hacer lo que tú me dices"? o sea, el encontrar el "no" y cómo afrontarlo, eso no viene en el examen.[52]
>
> Primero…creo que ni nuestras autoridades saben en realidad qué es un ATP aunque existe un perfil y existen las dimensiones que abarcan el desarrollo… ¿cómo vas a evaluar algo que no conoces?, somos los pioneros, somos los primeros, los primeros que llevamos a cabo este tipo de trabajo, ni siquiera nosotros sabemos qué vamos a hacer… ¿Qué nos van a evaluar si no sabemos absolutamente nada de este puesto? Es un puesto de nueva creación, no existe un antecedente...a un director y a un supervisor los puedes evaluar porque ha habido generaciones y generaciones de directores y de supervisores, pero en esta primera generación de ATP ¿cómo vas a evaluar algo que no sabes?[53]

Uno de los aspectos más sensibles de la evaluación es el que se exterioriza al conocer las emociones que genera, especialmente en el caso en que los resultados se asocian a decisiones trascendentes como ingresar o no a un puesto, obtener un tipo de calificación, ostentarse como diferente, mantenerse en la actividad, ser señalado, auto calificarse como competente, apresurar la salida laboral o separarse de la actividad si llegara el caso. Esta línea no es tampoco una novedad en la investigación sobre la evaluación y sus efectos subjetivos en quienes aplican a ella, existen otros estudios que han indagado sobre los efectos subjetivos de la evaluación de la actividad académica, podemos mencionar el de Ángel Díaz-Barriga y

[52] ATP07.
[53] ATP01.

Teresa Pacheco[54] en 1997 donde se muestra las respuestas emocionales de frustración, competencia y malestar de académicos y docentes en los albores de los sistemas de evaluación al mérito. En el caso de los ATP, destacan estas expresiones:

> La gente dice "¡Que me evalúen!", "¡Que me hagan lo que quieran!", ¡Que me corran!", están pasando como procesos de duelo…estamos hablando de seres humanos, algo muy importante en la evaluación: ¡son seres humanos! ¡no es una empresa de productos! ¡los niños no son productos! Cada grupo es diferente, cada maestro es diferente, cada escuela es diferente ¡sí lo dicen, pero no lo entienden! ¿cómo evalúas lo diferente?[55]
>
> A mí me gusta evaluarme, no me da miedo el examen, me gusta saber qué sé, qué no sé, hubo un momento en que me sabe 7 u 8 en la evaluación y dije: ¿cómo afecta la parte emocional el examen?, tuve consecuencias…pero no me afecta porque sé que soy buena maestra…sé que tengo mis fallas.[56]
>
> Presentar el examen no es sencillo y si es muy desgastante, emocionalmente porque te genera un estrés grande, y bueno pues obviamente un desgaste físico.[57]
>
> [¿Cómo te sentirías si fueras a ser evaluada?] Por una parte, un poco espantada… sólo pediría que se evalúe lo que realizamos.[58]
>
> [La Reforma] me ha pegado muy duro… estoy haciendo mi trabajo, lo hice bien frente a grupo, lo hice bien en la dirección, lo estoy haciendo bien aquí, ¿por qué tengo que estar con ese principio de incertidumbre?[59]
>
> Me gusta mucho mi trabajo… aunque el único reconocimiento que he tenido durante el trayecto de treinta años que he ejercido ha

[54] Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco Méndez, *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación.*

[55] ATP07.

[56] ATP07.

[57] ATP01.

[58] ATP02.

[59] ATP03.

> sido verbal de alguna autoridad o de mis compañeros…casi todos los ATP que conozco rebasamos los años de servicio para poder presentar un examen. [Dicen que] voy a presentar el examen, si paso, y si no pues a ver a dónde me mandan, a ver qué puedo seguir haciendo hasta que pueda huir del servicio.[60]

VII.3.5 Otros aspectos relevantes

Agotar la riqueza narrativa de los testimonios de un acercamiento como el que describe este capítulo es una aspiración deseable pero la más de la veces imposible, como hemos apuntado en el apartado que sustenta la interpretación, estas narraciones añaden una importante dimensión que permite comprender el significado que la experiencia tiene para los involucrados, conocer la forma que experimentan este momento decisivo en su vida profesional, pero al mismo tiempo acerca nuevas dimensiones a la iniciativa de evaluación que emprende la LGSPD. Podemos enumerar otros temas relevantes que hacen los ATP ante las nuevas circunstancias de la Reforma, la intensión es mostrar la amplitud de aspectos que convoca un acercamiento como el que se propuso este estudio, muchos de los cuales, inimaginables durante los procesos de definición de políticas de evaluación docente, los enunciamos no sólo porque "quedaron en el tintero", sino porque pueden vincularse con otros trabajos y dar pie a nuevos acercamientos. Entre los que destacamos se encuentran:

- La valoración de los resultados de los concursos de promoción que se han realizado para los ATP, al cierre de este trabajo se han realizado tres concursos ordinarios, para el ciclo 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018, dos extraordinarios para tres entidades federativas y el primer concurso de permanencia al término del periodo de inducción. Los resultados de los

[60] ATP04.

concursos ordinarios muestran constantemente porcentajes muy bajos de docentes que obtienen puntajes idóneos y un gran peso porcentual de docentes con resultados no idóneos, existe la posibilidad de un buen número de estos concursantes ya se hayan desempeñado como ATP, profundizar sobre las razones de esta situación es relevante y pertinente.

- Hemos descrito que las responsabilidades que le otorga la LGSPD a los ATP es, entre las más destacadas, convertirse en un interlocutor pedagógico frente al docente, por supuesto que el conocimiento disciplinario, de contenidos y didácticos será relevante para desarrollar esta encomienda, aunque también será relevante considerar la manera en la que un ATP estructure un acercamiento personal con los docentes, algunos de los testimonios lo expresan como "tratar con otros", "convencer al otro", entablar un diálogo, parece complicado identificar esta cualidad en los aspirantes a ATP, únicamente con la aplicación de dos exámenes, uno de conocimientos y habilidades para la práctica profesional y otro de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Posiblemente en algún momento se considere un replanteamiento de esta decisión que permitiría identificar mejores candidatos a esta función.
- Por último, en el discurso de la LGSPD y en el que sustenta la presencia de la los ATP, se alude a su participación en elevar la calidad de la educación, al respecto los testimonios reconocen esta aspiración y encomienda, no les compete del todo, "los gobernantes no ven la raíz, una población deficiente en sus resultados académicos tiene que ver con las condiciones de las familias y los contextos, con la situación de crisis general del país, no de la educación",[61] " están olvidando también que el proceso de enseñanza aprendizaje son tres los actores: el maestro, el alumno y el padre de familia, y si alguna de las

[61] ATP02.

tres figuras falla, el proceso no se concreta",[62] "la reforma no entra y toca las pertas de las casas de los niños, ni arregla la computadora, no hace que el maestro vaya motivado a dar clase, la reforma no permea en esos aspectos".[63]

VII.4 Consideraciones finales

Como se indicó al inicio, el objetivo que se propuso el capítulo fue conocer ¿cómo interpretaban los ATP el reconocimiento de su puesto, la evaluación para el ingreso y la promoción del desempeño de su función?, así como identificar los aspectos que se vinculan entre el perfil que define la LSPD 2013 y los desarrollados en otro momento. Para lograr este objetivo, fue necesario demarcar algunos elementos que constituyeron a esta figura en la gestión escolar, recurrimos a algunos estudios que directa o indirectamente se han detenido a realizar algún tipo de perfil o de reflexión sobre las implicaciones de su trabajo. Con este material, sintetizamos algunos de los aspectos que más se han enfatizado con relación a sus tareas y participación en el funcionamiento escolar, de las cuales destaca la ausencia de un perfil académico, además de la indefinición de las funciones que desempeñaban, priorización de asuntos administrativos minimizando la intervención pedagógica.

Frente a esta situación, la LGSPD de 2013 definió diversas acciones para reconfigurar la situación de los ATP, como hemos descrito, le otorga un sentido de promoción, establece un perfil de ingreso considerando estudios profesionales, enfatiza la dedicación exclusiva a actividades académicas especializadas; lectura y matemáticas, y le otorga un espacio de acción en una estructura de gestión escolar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SATE).

[62] ATP06.
[63] ATP01.

En este sentido, el impacto de la LGSPD sobre constitución de los ATP's es sin lugar a duda relevante, aunque a diferencia de los otros actores, esta figura se constituye en un nuevo actor escolar, con componentes específicos y ámbitos de acción definidos. Por ello, resultaba de la mayor pertinencia interrogar a quienes han transitado por esta actividad y pretenden mantenerse en ese ámbito de acción. Recrear y escuchar sus narrativas, identificar sus expresiones, acercarse a sus elaboraciones, conocer sus preocupaciones, en fin, sintetizar el impacto y la trascendencia que le otorgan a la Reforma 2013 y a sus nuevas reglas. Como se ha señalado, el grupo de ATP entrevistados, representan de alguna forma, el universo de los ATP en sus perfiles, docentes jóvenes con poca experiencia frente a grupo y en la función, docentes con experiencia y estudios de posgrado que han transitado en la función en los dos momentos de la actividad, así como, docentes que sin contar con estudios profesionales y sin posibilidades de responder a los nuevos mecanismos desarrollaron y, en el momento de la entrevista, desempeñaban la función. Como se ha señalado sus coincidencias son varias y las diferencias en sus opiniones y formas de interpretar las nuevas disposiciones son importantes.

En este sentido, uno de los mayores impactos de la Reforma 2013 a la estructura de ingreso, promoción y permanencia que se ha generado, es la manera en la que afecta a los sujetos, en general las políticas casi nunca se detienen a pensar las implicaciones que sus iniciativas tienen para los diferentes actores involucrados, sus preceptos extienden afirmaciones y estrategias en discursos totalizadores, las más de las veces generalizantes y rotundos. En palabras de Seymour B. Sarason,[64] quien ha identificado muchas de las razones por las que las reformas educativas fracasan, los reformadores suelen poner los ojos en problemas que pueden manejar, y encubren, minimizan o invisibilizan problemas más importantes o controversiales. Hasta el momento, la mayor acción de la Reforma

[64] Seymour B. Sarason, *El predecible fracaso de la reforma educativa*.

2013, es la que corresponde a la evaluación de sus actores escolares, diferentes análisis coinciden en indicar que los problemas que existen en el sistema educativo y sus estructuras escolares no pueden tener solución mientras se considere como responsabilidad básica de los educadores, la responsabilidad es compartida y trasciende a la escuela o a su estructura, las escuelas y lo que sucede en ellas, puede ser un vehículo de cambio social, pero mucho más poderoso es el impacto de lo que sucede en la sociedad sobre la escuela. Los discursos y concepciones reformadoras que han acompañado la Reforma 2013 han convertido a los educadores en "cabezas de turco", como si los principales problemas fueran de su responsabilidad, hubiesen sido creados por ellos y estuviesen únicamente en sus manos resolverlos. En muy pocas ocasiones, los reformadores están presentes para atestiguar los resultados de las medidas que aplicaron, primero, porque se ha documentado el largo plazo de su impacto, en segundo lugar porque no suelen estar vinculados a asuntos educativos permanentemente, por lo menos sucede en nuestro país, pero si alguna vez se preguntaran sobre las razones por las que sus iniciativas no avanzaron como se planearon o las razones porque no se obtuvieron los resultados planteados, podrían descubrir entre otras, la dimensión que involucra a los sujetos y los procesos en los que acomodan, recrean, asimilan y adaptan los cambios. Dichos testimonios no suelen ser relevantes en los procesos de la valoración de una reforma, por su carácter específico, de caso y cualitativo, sin embargo, estos acercamientos suelen ser muy atinados en varias de las dimensiones que las reformas no suelen plantearse. Aquí el valor de los trabajos que acompañan este capítulo y de otros que acompañan esta intención.

Bibliografía

ABRIC, Jean-Claude, “Metodología de recolección de las representaciones sociales” en Jean-Claude Abric (coord.) *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México, Ediciones Coyoacán, 2001, pp. 53-74.

ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel, *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid, Morata, 2008.

ANTÚNEZ, Serafín *et al*., “Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades”, en *Educar*, volumen 49, número 1. Barcelona, 2013, pp. 83-102.

ARANCIBIA AGUILERA, María Cristina y Lésmer Antonio Montecino Soto, “El Blog de Comentarios a Textos de Opinión en Ciberperiódicos: Un Género en Constante Reconstrucción”, en *Literatura y lingüística*, número 28. 2013, pp. 123-148.

ARNAUT, Alberto, “La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión” en Olivé Alba Martínez (coord.) *La asesoría en las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros.* México, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2006, pp.15-27.

________, “Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente” en Gloria Del Castillo y Giovanna Valenti (coords.) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México, FLACSO, 2014. Pp. 31-46.

________, “Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación”, en *Hacia la creación de un servicio Profesional Docente: diálogos necesarios sobre evaluación, formación e implementación* [en línea], Foro llevado a

cabo en el Senado de la República. Ciudad de México, Comisión de Educación, 13 y 14 de junio, 2013. <http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf>. [Consulta: 15 de octubre, 2017.]

________, "Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación", en *Hacia la creación de un servicio Profesional Docente: diálogos necesarios sobre evaluación, formación e implementación* [en línea], Foro llevado a cabo en el Senado de la República. Ciudad de México, Comisión de Educación, 13 y 14 de junio, 2013.

________, "Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en Pablo Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México (tomo II)*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998. Pp. 195-229.

________, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*. México, CIDE, 1996.

________, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. México, CIDE, 1998.

BALL, J. Stephen, *Global education inc: New Policy Network and Neo-liberal Imaginary*. London, Routlege, 2012.

BANCHS, María Auxiliadora, "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en *Papers on Social Representations* [en línea], volumen 9. 2000. Pp. 3.1-3.15. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf>. [Consulta: 20 de agosto, 2017.]

________, "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales,* volumen 9. Londres, 2000, pp. 3.1-3.15.

BARRÉRE, Anne, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris, Presses Universitaires de France, 2006. 184 pp.

BENSUSÁN, Graciela y Luis Tapia, "Los problemas de la implementación de la reforma educativa", en Gloria Del Castillo y Giovanna Valenti (coords.) *Reforma educativa. ¿Qué esta-*

mos transformando? Debate informado. México, FLACSO, 2014. Pp. 93-107.

BOLÍVAR, Antonio, "Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, volumen 1, número 2. España, octubre 2008, pp. 57-74.

BORDIEU, Pierre, *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 2012.

BRACHO, Teresa y Margarita Zorrilla, "Perspectiva de un gran reto", en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (comp.) *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México, LXII Legislatura Cámara de Diputados/Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, 2015, pp. 15-38.

BURNS, Barbara y Javier Luque, *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, Banco Mundial, 2014. 53 pp.

CALDERÓN, David, "¿Y ahora qué sigue en educación?", en *Mexicanos Primero* [en línea]. 04 de septiembre de 2013. <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/y-ahora-que-sigue-en-educacion?category_id=1.>. [Consulta: 15 de mayo, 2017].

________, "La evaluación para todos", en *Mexicanos Primero* [en línea]. 07 de agosto de 2013. <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/la-evaluacion-para-todos>. [Consulta: 15 de mayo, 2017].

________, "Reforma educativa con transparencia y resultados", en *Mexicanos Primero* [en línea]. 08 de enero de 2013. <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nues tra-opinion/item/reforma-educativa-con-transparencia-y-re sultados>. [Consulta: 15 de mayo, 2017].

________, "Transformación del SNTE", en *Mexicanos Primero* [en línea]. 2013. <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra- opinion/item/transformacion-del- snte-david- calderon.>. [Consulta: 15 de mayo, 2017].

CALVO, Beatriz *et al.*, *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París, UNESCO-IIPE, 2002.

_______, "Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica", en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa área 16: Sujetos de la Educación*. México, COMIE, 2009.

CANEDO, Catalina y Catalina Gutiérrez, *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México, INEE, 2016. 113 pp.

CASTILLO Alemán, Gloria del, "Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza", en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación,* volumen 4, número 9. 2012. Pp. 637-652.

_______, Alicia Azuma, *Gobernanza local y educación. La supervisión escolar.* México, FLACSO-México, 2011. 256 pp.

_______, Alicia Azuma, *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México, FLACSO-México, 2009.

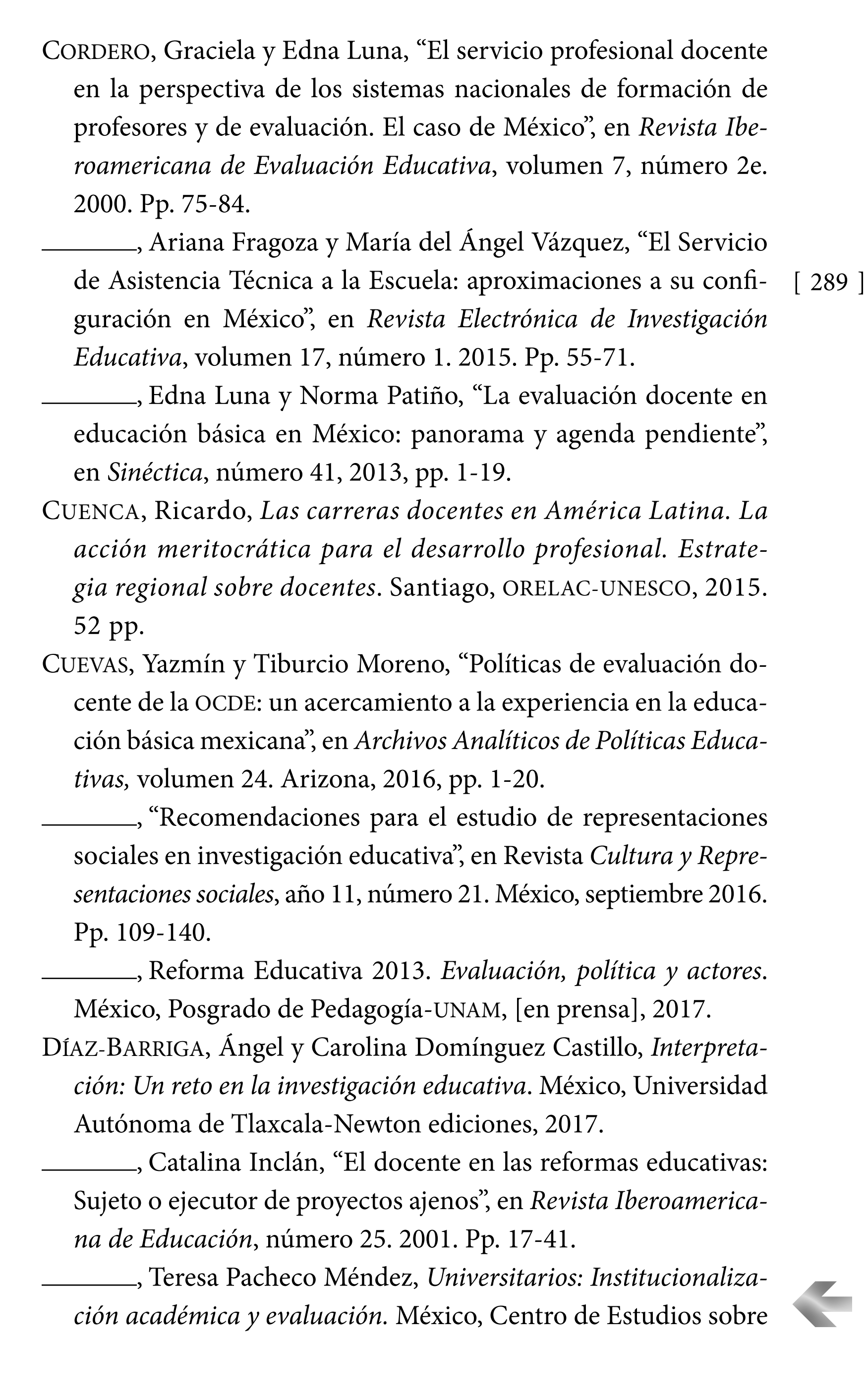
_______, "El Servicio Profesional Docente: Los ejes de discusión y debate", en Gloria Del Castillo y Giovanna Valenti (coords) *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado.* México, FLACSO, 2014, pp. 13-17.

COHEN, Jean y Arato, Andrew, *Sociedad civil y teoría política*. México, FCE, 2000.

CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, "Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación". México, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013.

_______, "Ley General del Servicio Profesional Docente. México", *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013.

_______, "Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado". México, *Diario Oficial de la Federación*, 31 de marzo de 2007.



Cordero, Graciela y Edna Luna, “El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, volumen 7, número 2e. 2000. Pp. 75-84.

________, Ariana Fragoza y María del Ángel Vázquez, “El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, volumen 17, número 1. 2015. Pp. 55-71.

________, Edna Luna y Norma Patiño, “La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente”, en *Sinéctica*, número 41, 2013, pp. 1-19.

Cuenca, Ricardo, *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia regional sobre docentes*. Santiago, ORELAC-UNESCO, 2015. 52 pp.

Cuevas, Yazmín y Tiburcio Moreno, “Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* volumen 24. Arizona, 2016, pp. 1-20.

________, “Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa”, en Revista *Cultura y Representaciones sociales*, año 11, número 21. México, septiembre 2016. Pp. 109-140.

________, Reforma Educativa 2013. *Evaluación, política y actores*. México, Posgrado de Pedagogía-UNAM, [en prensa], 2017.

Díaz-Barriga, Ángel y Carolina Domínguez Castillo, *Interpretación: Un reto en la investigación educativa*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-Newton ediciones, 2017.

________, Catalina Inclán, “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, número 25. 2001. Pp. 17-41.

________, Teresa Pacheco Méndez, *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación.* México, Centro de Estudios sobre

la Universidad, Colección Pensamiento Universitario UNAM, 1997.

________, "Introducción", en Ángel Díaz-Barriga (coord.) *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. México, IISUE, 2017. Pp. 9-24.

________, *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia*. México, IISUE-UNAM, 2015. 305 pp.

DUBET, François, "Los estudiantes", en *CPU-e Revista de Investigación Educativa* [en línea], número 1. México, julio-diciembre 2005. Pp. 1-78. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>. [Consulta: 20 de junio, 2017.]

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada, "La profesionalización de la dirección escolar: Tendencias Internacionales", en *Participación Educativa*, volumen 2, número 2, 2013, pp. 21-28.

FIERRO, Cecilia, "Los supervisores opinan acerca del futuro de su función", en *Revista Electrónica Sinéctica,* número 18. Jalisco, 2001, pp. 42-54.

FLAMENT, Claude y Michel-Louis Rouquette, (2003), *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudioer les représentations sociales*. París, Armand Colin, 2003. 176 pp.

FLICK, Uwe, *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata, 2004.

________, *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata, 2007. 309 pp.

FLORES Talavera, Gabriela, *Perfil profesional del asesor técnico pedagógico.* México, Centro de Desarrollo para la Consciencia, A.C, Plaza y Valdés, 2013. 123 pp.

FLORES, Anselmo, "Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013 en México", en *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, año IX, número 17. 2014, pp. 174-202.

GALVÁN, Luz, "La formación de maestros en México: Entre la tradición y la modernidad", en *Educación y Pedagogía*, número 17, volumen 9. 1997, pp. 51-74.

GARAY, Adrián de, *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos* [en línea]. México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2012. 84 pp. (Colección Idea Latinoamericana). <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf>. [Consulta: 16 de mayo, 2017].

GARCÍA, José, "Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, volumen 8, número 2. 2006, pp. 1-17.

GEERTZ, Clifford (2005), *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 2005. 387 pp.

GIBBS, Graham, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata, 2014. 200 pp.

________, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata, 2012.

GIMÉNEZ, Gilberto, "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en *III Coloquio Paul Kirchhoff, Identidad, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM* [en línea]. México, 1992. Pp. 183-205. <http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/1.pdf>. [Consulta: 21 de mayo, 2017.]

________, "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en *Frontera Norte,* volumen 9, número 18. México, julio-diciembre 1997, pp. 9-28.

GONZÁLEZ G. Claudio X., "*#reformaeducativaya*", en *Mexicanos Primero* [en línea]. 21 de agosto de 2013 <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/reformaeducativaya?category_id=1.>. [Consulta: 15 de mayo, 2017].

GONZÁLEZ G. Claudio X., "¿Reforma a la deriva?", en *Mexicanos Primero* [en línea]. 16 de julio de 2013 <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opi

nion/item/reforma-a-la-deriva?category_id=1.>. [Consulta: 15 de mayo, 2017].

González G. Claudio X., "Esperanza, escepticismo y exigencia", en *Mexicanos Primero* [en línea]. 14 de enero de 2013. <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/esperanza-escepticismo-y-exigencia?category_id=1.>. [Consulta: 15 de mayo, 2017].

Grize, Jean-Blaise (1993), "Logique naturelle et representations sociales", en *Papers on Social Representations* [en línea], volumen 2. 1993. Pp. 1-159. <https://pdfs.semanticscholar.org/4f64/88a51201bf761c6c3fae1a2b84aceb07430a.pdf>. [Consulta: 20 de agosto, 2017.]

________, *Logique naturelle et communications*. Paris, Presses Universitaires de France, 1996. 168 pp.

________, Pierre Vergès y Ahmed Silem, *Salaries face aux Nouvelles technologies. Vers une approche socologique de representations sociales*. Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1987. 224 pp.

Güemes, Carmela, "La identidad del maestro de Educación Normal. Entre representaciones e imaginarios sociales", en Juan Manuel Piña (coord.) *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México, CESU/ Plaza y Valdez, 2003, pp. 73-130.

Gurza Lavalle, Adrián y Ernesto Isunza Vera, "Precisiones conceptuales para el debate contemporáneo sobre la innovación democrática: Participación, controles sociales y representación" en Ernesto Isunza Vera y Adrián Gurza Lavalle (coords.) *La innovación democrática en América Latina. Tramas y nudos de la representación, la participación y el control social*. México, CIESAS-Universidad Veracruzana, 2010, pp. 19-84.

Gutiérrez, Catalina, "Implicaciones culturales en la formación docente del 'buen maestro'", en Alicia Rivera Morales y Guadalupe Olivier Tellez (comps.) *Formación docente y prácticas educativas*. México, UPN, 2008. Pp. 7-15. (Cuadernos de investigación 2).

Gutierrez, Silvia, "El análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva", *en Memorias de la V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales* [en línea]. Brasilia, Brasil, 2007. <www.gosites.com.br/vjirs/anais-online-trabalhos-completos.asp>. [Consulta: 20 de agosto, 2017.]

________, "Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva", en *Versión*, número 17. 2006, pp. 231-256.

Gutiérrez, Silvia, *Discurso político y argumentación.* México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2005.

Gutiérrez, Silvia, María Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña, "Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos", en Olivia Mireles (coord.) *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*. México, UNAM-IISUE, 2012, pp. 11-52.

________, "Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos", en Olivia Mireles (coord.) *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*. México, IISUE-UNAM, 2012, pp. 21-52.

Ibáñez, Tomas, "Representaciones sociales, teoría y método" en Tomás Ibáñez, (coord.) *Psicología social construccionista*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2001. Pp. 153-216.

________, "Representaciones sociales, teoría y método", en Tomas Ibáñez (coord.) *Psicología social construccionista*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2001. Pp. 123-216.

Ibarrola, María de y Gilberto Silva, "Políticas públicas de profesionalización del magisterio", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen XLV, número 1. 2015, pp. 143-196.

Ibarrola, María de, "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en Pablo Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México* (tomo II). México, Fondo de Cultura Económica, 1998. Pp. 230-273.

Ibarrola, María de, Gilberto Silva y Adrián Castelán, "¿Quiénes son nuestros profesores?", en Consejo Mexicano de Investiga-

ción Educativa-Secretaría de Educación Pública (eds.) *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, México, 1997, pp. 191-194.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), "Gestión escolar y liderazgo de los directores", en Eduardo Backoff Escudero y Juan Carlos Pérez Morán (coords.) *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013): Resultados de México*. México, INEE, 2015, pp. 47-72.

________, "Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015". México, *Diario Oficial de la Federación*, 3 de junio de 2014.

________, *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con docentes que participaron en la primera evaluación del desempeño*. México, INEE, 2016.

________, *Los docentes en México. Informe 2015*. México, INEE, 2015. 205 pp.

Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel y María Rosa Quiñones Menéndez, "Características del personal de apoyo técnico-pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones", en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa área 16: Sujetos de la Educación*. México, COMIE, 2009.

Jodelet, Denise, "Aperçu sur les méthodologies qualitatives", en Serge Moscovici y Fabrice Buschini (eds.) *Les méthodes de sciences humaines*. París, Presses Universitaires de France, 2003, pp. 139-162.

________, "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", en *Cultura y Representaciones Sociales*, número 5, México, 2008, pp. 32-63.

________, "La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría", en Serge Moscovici (coord.) *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós, 1986, pp. 469-494.

_______, "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Denise Jodelet (direct.) *Les représentations sociales*. París, Presses Universitaires de France, 1989, pp. 47-78

_______, *Folies et représentations sociales*. París, Presses Universitaires de France, 1989.

KOSSOY, Alicia, "La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis", en *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires* [en línea]. Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. <http:// www.aacademica.org/000-062/1169>. [Consulta: 8 de junio, 2017].

KVALE, Steinar, *Las entrevistas en la investigación cualitativa.* Madrid, Morata, 2011.

LANKSHEAR, Colin y Michele Knobel, "Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa", en *Perfiles Educativos*, volumen XX, número 87. México, CESU-UNAM, 2000. Pp. 6-27.

LATAPÍ, Pablo, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004).* México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

LONG, Norman, *Sociología del desarrollo: Una perspectiva centrada en el actor*. México, El Colegio de San Luis/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2007.

LÓPEZ, María de Jesús, "Una reforma `educativa' contra los maestros y el derecho a la educación", en *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, número 179. 2013, pp. 55-76.

MARKOVÁ, Ivana, "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales", en Darío Páez y Amalio Blanco (coords.) *La teoría sociocultural y la psicología social actual* (coords.). España, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996. Pp.163-182.

MIRELES VARGAS, Olivia, *Representación social de la excelencia académica en los actores del posgrado de la UNAM*. México, 2016. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 216 pp.

MOSCOVICI, Serge y George Vignaux, “The concept of themata”, en Serge Moscovici (ed.) *Explorations in social psychology*, pp 156-183. Nueva York: University Press. (1a. ed. 1994: Le concept de thêmata, En C. Guimelli (ed.): Structures et transformations des représentations sociales, (p. 25-72). Neuchatel: Delachaux et Niestlé), 2001.

[296] MOSCOVICI, Serge, “Notas hacia una descripción de la representación social”, en *Psicología Social*, volumen 1, número 2. Puebla, UAM/UAP/UPN/UNAM/UdeG, 2003. Pp. 67-118.

________, “O conceito de THEMATA”, en *Representações Sociais. Investigacões em psicologia social*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2004. Pp. 215-250.

________, *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina, Huemul S.A., 1979. 363 pp.

NIETO, Dulce, *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. Implementación de políticas educativas*. México, OCDE, 2009. 58 pp.

OLSÓN, Georgina, “Presentan propuesta de reforma en el ramo. Plantean tomar el control”, en *Excélsior*. México, 11 de diciembre de 2012.

OLVERA Rivera, Alberto J., “Organizaciones de la sociedad civil: Breve marco teórico”, en *Documento de discusión sobre el Tercer Sector*, número 8. México, El Colegio Mexiquense, 2000, pp. 1-19.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México*. México, OCDE, 2010.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. París: Ediciones OCDE, 2010.

ORNELAS, Carlos, "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 13, número 37. México, 2008. Pp. 445-469.

________, "La cobertura en educación básica", en Pablo Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México (Tomo II)*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998. Pp. 111-140.

________, "La oposición a la reforma" en Gilberto Guevara y Eduardo Backhoff (coords.) *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México, Fondo de Cultura Económica- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015.

________, *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del Pacto Calderón-Gordillo*. México, Siglo XXI, 2012.

________, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, Fondo de Cultura Económica, 2013.

________, *El sistema educativo mexicano. Transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.

________, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

ORTIZ Martínez, Sandra, "Voz y silenciamiento de los sujetos en la práctica de asesoría técnica pedagógica", en *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, COMIE, 2017.

PASTRANA Flores, Leonor Eloina, *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México, 1997. Tesis, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV. 141 pp.

PEÑA NIETO, Enrique (2013). "Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", en *Perfiles educativos*, volumen XXXV, número 140. México, IISUE-UNAM, 2013. Pp. 184-194.

PEÑA NIETO, Enrique, *Discurso de Presentación de la Iniciativa de Reforma Educativa*. México, 2012.

PEÑA NIETO; Enrique *et al.*, *Pacto por México*. México, 2012. 34 pp.

Perera, Maricela, "A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Informe de investigación" [en línea], en *CIPS*. La Habana, 1999. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>. [Consulta: 19 de enero, 2017].

Plantin, Christian, *La argumentación*. Barcelona, Ariel, 2015.

Poder Ejecutivo, "Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal". México, *Diario Oficial de la Federación*, 04 de agosto de 1933.

Poder Ejecutivo, "Ley de Inamovilidad del Profesorado Dependiente de la Secretaría de educación Pública". México, *Diario Oficial de la Federación*, 3 de febrero de 1930.

Poder Ejecutivo, "Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública". México, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de enero de 1946.

Poder Ejecutivo, *Ley de Inamovilidad del Profesorado Dependiente de la Secretaría de educación Pública*. México, Diario Oficial de la Federación, 3 de febrero de 1930.

Poder Ejecutivo, "Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública". México, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de enero de 1946.

Pont, Beatriz, Deborah Nusche y Hunter Moorman, *Mejorar el liderazgo escolar.* México, OCDE, 2009.

Popkewitz, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata, 2000. 296 pp.

Pressacco, F. Carlos, "Estado de Derecho y desobediencia civil", en *Revista de la Universidad Bolivariana,* volumen 9, número 27. 2010, pp. 501-521.

Rateau, Patrick, "Representaciones sociales. Un estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas", en Patricia Ducoing (ed.) *La investigación: epistemologías y metodologías* (497-535). México, UNAM/AFIRSE/Plaza y Valdés, 2016, pp. 497-535.

REYES HERNÁNDEZ, Norma San Juana y Yolanda López Contreras, "La indefinición del rol de los Asesores Técnico Pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de San Luis Potosí: Una mirada procesual y situacional", en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa área 16: Sujetos de la Educación*. México, COMIE, 2009.

RIVERA, Martha, *Supervisoras de educación preescolar. Entre la tradición, el control y el derrumbe del santuario*. México, 2010. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 302 pp.

RIZVI, Fazal y Bob Lingard, *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata, 2013.

ROMÁN, José Antonio, "Reafirmar la rectoría del Estado en materia educativa, plantea Peña", en *La Jornada*. México, 11 de diciembre de 2012.

ROSALES SALDAÑA, Jorge Abel, *La Reforma Educativa de Peña Nieto y Televisa*, en *Revista del Departamento de Estudios Ibéricos y latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*, año 8, número 14. Enero-junio 2016, pp. 1-27.

SARASON, Seymour B., *El predecible fracaso de la reforma educativa*. España, Octaedro, 2003.

SCHMELKES, Sylvia, "La evaluación del desempeño profesional docente: Un punto de vista", en Gilberto Guevara y Eduardo Backhoff (coords.) *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México, Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015.

SCHULMEYER, Alejandra, "Estado actual de la evaluación docente en 13 países de América Latina", en *Conferencia Regional el Desempeño de los Maestros en América y el Caribe. Nuevas Prioridades*. Brasilia, UNESCO-ORELAC, 2002. Pp. 25-64.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), "Acuerdo 432". México, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 2007.

________, *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. México, SEP, 2002.

________, *Concurso de oposición para la promoción a categorías con funciones de dirección en educación básica. Ciclo escolar 2015-2016*. México, SEP, 2015.

________, *Convocatoria Egresados Escuelas Normales. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016*. México, SEP, 2015.

v*Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación básica*. México, SEP, 2017.

________, *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión*. México, SEP, 2015, pp. 9-10.

________, *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión*. México, SEP, 2016.

________, *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación básica*. México, SEP, 2017.

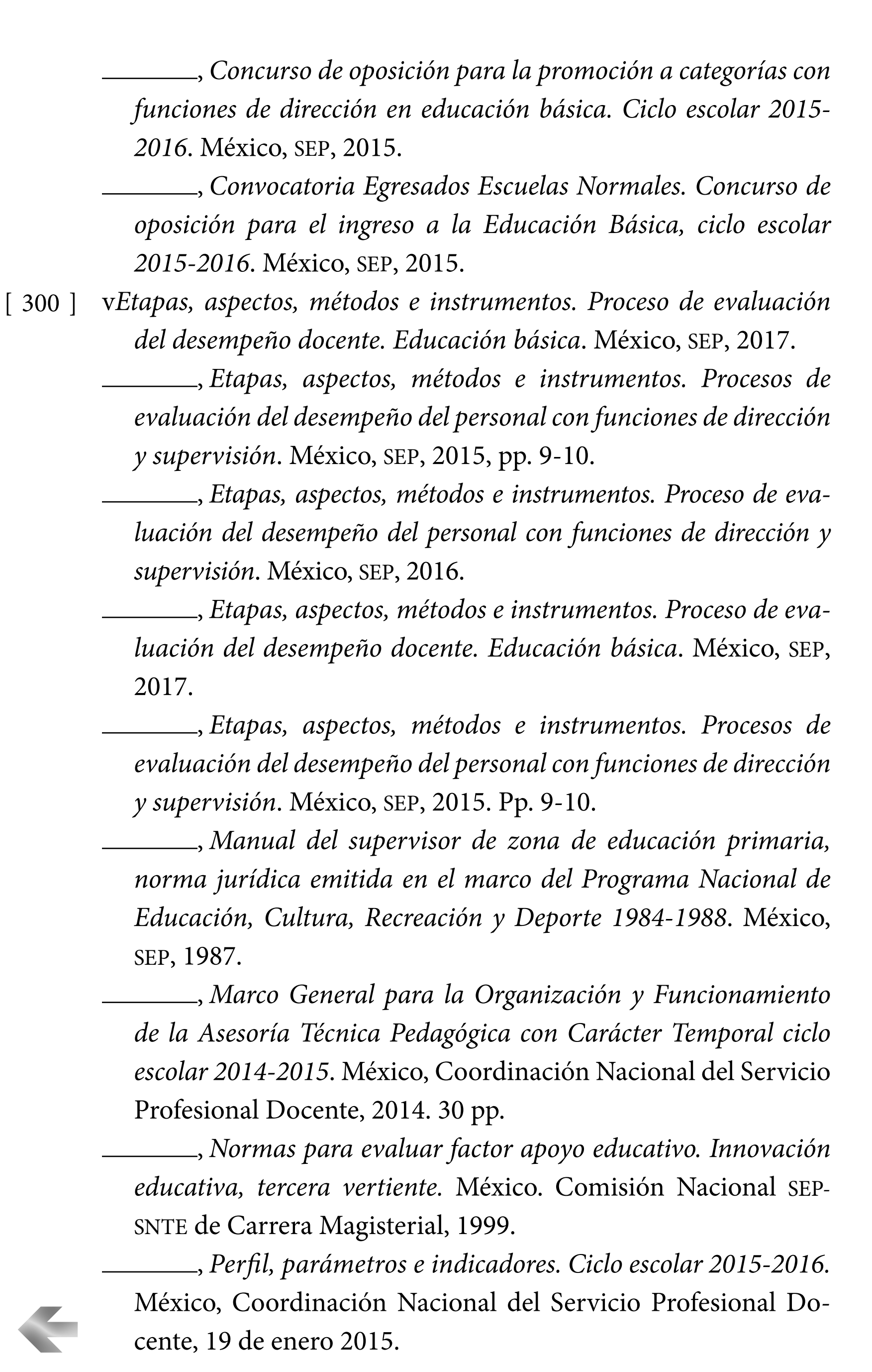
________, *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Procesos de evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión*. México, SEP, 2015. Pp. 9-10.

________, *Manual del supervisor de zona de educación primaria, norma jurídica emitida en el marco del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. México, SEP, 1987.

________, *Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Asesoría Técnica Pedagógica con Carácter Temporal ciclo escolar 2014-2015*. México, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2014. 30 pp.

________, *Normas para evaluar factor apoyo educativo. Innovación educativa, tercera vertiente.* México. Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1999.

________, *Perfil, parámetros e indicadores. Ciclo escolar 2015-2016.* México, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 19 de enero 2015.



________, *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos y métodos e instrumentos de evaluación*. México, SEP, 2015.

________, *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos y métodos e instrumentos de evaluación*. México, SEP, 2015.

________, *Programa de Estímulos a la Calidad Docente*. México, SEP, 2013.

________, *Reforma Curricular de Educación Normal*. México, SEP-DGESPE, 2012.

________, *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2013-2014*. México, SEP, 2014. 306 pp.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México, SEP, 2010.

________ (2005). *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (propuesta). Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de Apoyo Técnico Pedagógico*. México, SEP-DGFCMS, 2005. 45 pp.

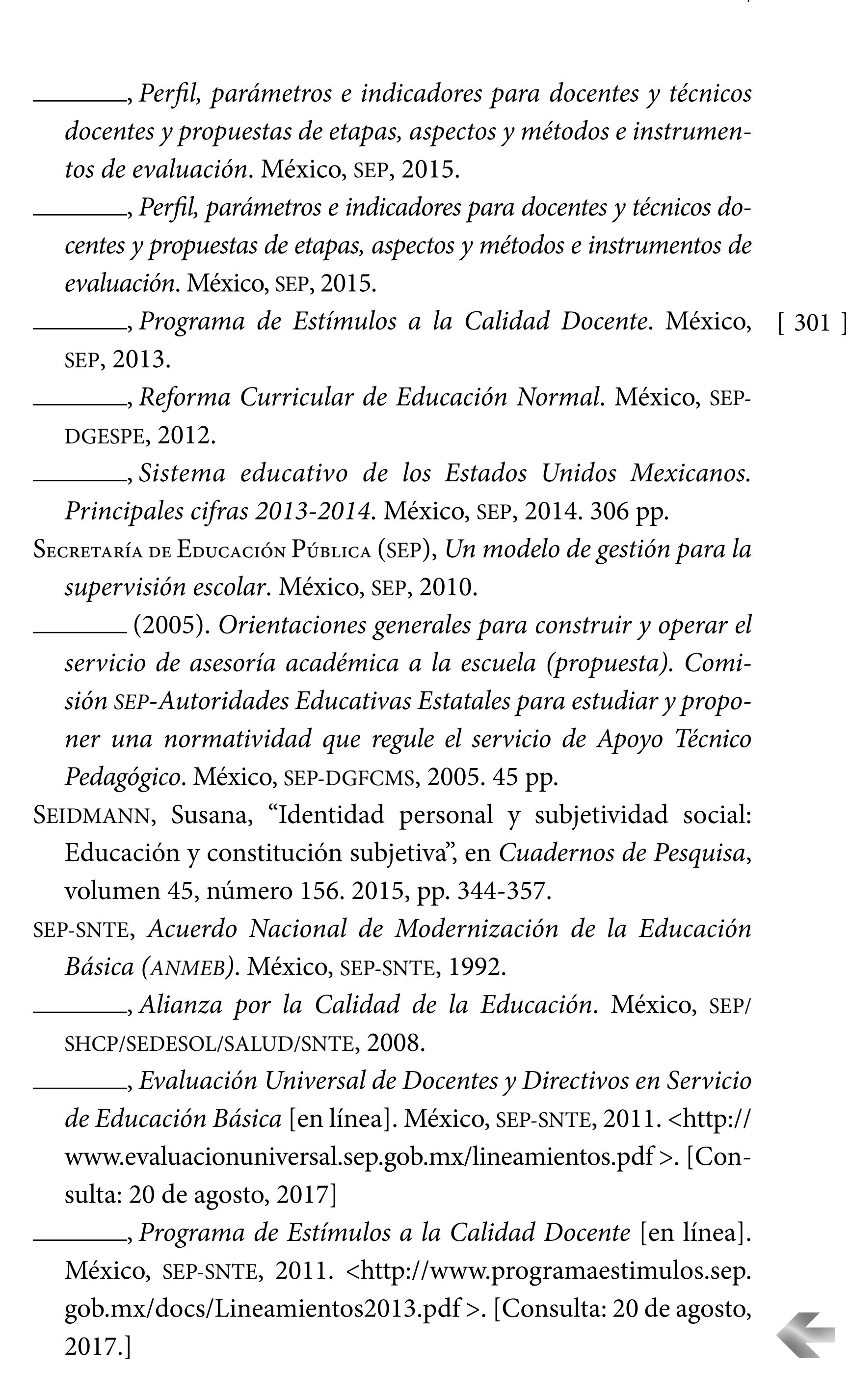
Seidmann, Susana, "Identidad personal y subjetividad social: Educación y constitución subjetiva", en *Cuadernos de Pesquisa*, volumen 45, número 156. 2015, pp. 344-357.

SEP-SNTE, *Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*. México, SEP-SNTE, 1992.

________, *Alianza por la Calidad de la Educación*. México, SEP/SHCP/SEDESOL/SALUD/SNTE, 2008.

________, *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica* [en línea]. México, SEP-SNTE, 2011. <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/lineamientos.pdf >. [Consulta: 20 de agosto, 2017]

________, *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* [en línea]. México, SEP-SNTE, 2011. <http://www.programaestimulos.sep.gob.mx/docs/Lineamientos2013.pdf >. [Consulta: 20 de agosto, 2017.]



_______, *Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de la Educación Pública*. México, SEP-SNTE, 1973.

TAYLOR, Stephen John y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados.* Barcelona, Ediciones Paidós, 1992. 343 pp.

THOMPSON, John B., "Lenguaje e Ideología", en *Revista del Instituto de Investigaciones Sociales y la Facultad de Filosofía y Letras*, UNAM, núm. 12. Enero-abril 1992.

_______, *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México, UAM-Xochimilco.1993.

UNESCO, *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París, UNESCO, 2014.

VASILACHIS, Irene, "La investigación cualitativa", en Irene Vasilachis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España, Gedisa, 2006, pp. 23-60.

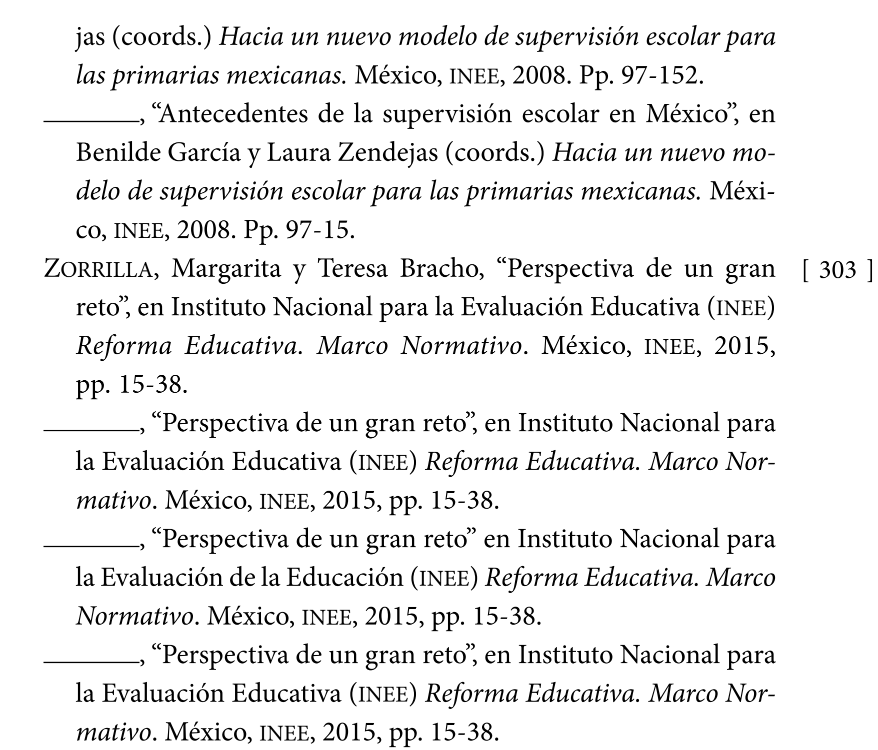
VIÑAO, Antonio (2006b), "El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades", en Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata, pp.43-60.

ZABALZA, Miguel y Ainoha Zabalza, *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid, Narcea, 2012. 165 pp.

ZORRILLA, Margarita y Guadalupe Pérez, "Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 4, número 4e. 2006. Pp. 113-127.

_______, "Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 4, número 4e. 2006. Pp. 113-127.

ZORRILLA, Margarita y Guillermo Tapia, "Antecedentes de la supervisión escolar en México", en Benilde García y Laura Zende-



jas (coords.) *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas.* México, INEE, 2008. Pp. 97-152.

_______, "Antecedentes de la supervisión escolar en México", en Benilde García y Laura Zendejas (coords.) *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas.* México, INEE, 2008. Pp. 97-15.

ZORRILLA, Margarita y Teresa Bracho, "Perspectiva de un gran reto", en Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México, INEE, 2015, pp. 15-38.

_______, "Perspectiva de un gran reto", en Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México, INEE, 2015, pp. 15-38.

_______, "Perspectiva de un gran reto" en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México, INEE, 2015, pp. 15-38.

_______, "Perspectiva de un gran reto", en Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México, INEE, 2015, pp. 15-38.

Índice

La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales, fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se terminó de producir en julio de 2018 en Proelium Editorial Virtual <www.proelium.mx>. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida exclusivo de la colección @Schola así como salida a impresión por demanda. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Minion Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Coordinación de Publicaciones, de Proelium Editorial Virtual y de Dánae Montero Alejandri





Imagen en guardas y cubierta: Cornelis Cort (1533-1578), "Aritmética", publicado en Antwerp (Flandes, actual Bélgica) en 1565. Grabado, 21.4 x 28.0 cm . Colecciones Iconográficas. Trabajo basado en la obra previa de Frans Floris (1517-1570), ver *Paleis de Academiem*, Bruselas, Bélgica.





En *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales,* se examinan las particularidades de la Reforma Educativa 2013, sobre todo en materia de la evaluación del desempeño y la regulación del personal docente. Concretamente, se analizan y exponen las implicaciones que tiene esta medida legal para estudiantes normalistas, maestros, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos de educación primaria. También se revelan las representaciones que proyecta el poder ejecutivo y la sociedad civil, a través de "Mexicanos Primero" sobre dicha Reforma.





